Do lado esquerdo do peito, Paulo Freire Presente!

Marco Mello
Caroline Pacievitch
Marcus Vianna
(Orgs.)

Do lado esquerdo do peito. Paulo Freire: Presente! Esse é o espírito que habita esta obra coletiva. A presença que se evoca, na ausência física, de uma ancestralidade que nos constitui e convoca a nos fazermos mais gente, pessoas e educadoras/es melhores do que somos hoje. Do lado esquerdo do peito, com o afeto pelo reconhecimento de sua trajetória luminosa e o seu legado imprescindível deixado. Afeto ao querido mestre Paulo Freire, cidadão do mundo e andarilho da utopia. Daí ser lembrado, celebrado e comemorado, entre nós, no ano do centenário de seu nascimento. Do lado esquerdo, porque esse é o lado de sua gente, as desvalidas e os esfarrapados do mundo que, conscientes da opressão, da dominação e da exploração, com o povo organizado e em movimento, se comprometem a com ele lutar na superação das situações-limites na direção de uma pedagogia da libertação e um novo projeto histórico, voltado à emancipação humana. Paulo Freire: Presente! Necessário, sempre, porque a boa tradição e a memória coletiva de nossa classe faz jus àqueles e àquelas, entre as nossas fileiras, que tombaram, mas deixaram rastros, obras e testemunhos que podemos seguir como inspiração, a balizar caminhos, no acúmulo necessário em direção a uma educação como prática da liberdade, uma escola marcada pela boniteza da justiça curricular e um mundo onde caibam todos os mundos.

Do lado esquerdo do peito,

Paulo Freire: Presente!

Do lado esquerdo do peito, Paulo Freire: Presente!

Organizadores
Marco Mello
Caroline Pacievitch
Marcus Vianna

Sumário

Apresentação

Marco Mello
Caroline Pacievitch
Marcus Vianna

Do lado esquerdo do peito, Paulo Freire: Presente!

Esse é o espírito que habita esta obra coletiva. A *presença* que se evoca, na ausência física, de uma ancestralidade que nos constitui e convoca a nos fazermos mais gente, pessoas e educadoras/es melhores do que somos hoje.

Do lado esquerdo do peito, com o afeto pelo reconhecimento de sua trajetória luminosa e o seu legado imprescindível deixado. Afeto ao querido mestre Paulo Freire, cidadão do mundo e andarilho da utopia. Daí ser lembrado, celebrado e comemorado, entre nós, no ano do centenário de seu nascimento.

Do lado esquerdo, porque esse é o lado de sua gente, as desvalidas e os esfarrapados do mundo que, conscientes da opressão, da dominação e da exploração, com o povo organizado e em movimento, se comprometem a com ele lutar na superação das situações-limites na direção de uma pedagogia da libertação e um novo projeto histórico, voltado à emancipação humana.

Paulo Freire: Presente! Necessário, sempre, porque a boa tradição e a memória coletiva de nossa classe faz jus àqueles e àquelas, entre as nossas fileiras, que tombaram, mas deixaram rastros, obras e testemunhos que podemos seguir como inspiração, a balizar caminhos, no acúmulo necessário em direção a uma educação como prática da liberdade, uma escola marcada pela *boniteza* da justiça curricular *e* um mundo onde caibam todos os mundos.

Com o objetivo de debater, compartilhar, ampliar, e ressignificar o legado de Paulo Freire, um conjunto de organizações de educadores e instituições parceiras, na capital gaúcha, Porto Alegre, colocaram em movimento uma ideia auspiciosa. A partir de uma experiência bem-sucedida no ano anterior, em torno dos Ciclos de Debates "A história se move...", o Coletivo de Professores e Professoras de História da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre (CPHIS) propôs uma parceria à Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (ATEMPA), para realizar, com um espectro mais amplo de temas e parceiros, uma jornada formativa através de vídeos-conferências relativas ao centenário de Freire. A partir da iniciativa se agregaram à organização o GT de Ensino de História e Educação (ANPUH/RS), PROFHISTÓRIA - Mestrado Profissional em Ensino de História, o Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET), o 38° e 39° Núcleos Regionais do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS-Sindicato).

A atividade aconteceu em uma situação excepcional, em meio a uma pandemia, sob a dura conjuntura de ataques do governo genocida e fascista do bolsonarismo e gestões regionais e locais a ele vinculadas. Nesse contexto, o "Ciclo de Debates Paulo Freire: Presente!" se inseriu como mais uma iniciativa das lutas das trabalhadoras e trabalhadores em educação da rede básica, na resistência ao retorno às atividades presenciais sem condições sanitárias, testagens e vacinação, e a migração para o retorno gradativo ao ambiente escolar e junto às comunidades locais, sob protocolos ainda de transição.

Ao longo de mais de um semestre um conjunto de atividades compôs um programa de caráter formativo, com *lives* mensais, com transmissão simultânea nas plataformas do Youtube e Facebook, com expressivo

número de acesso e interação, e tiveram entre dois e três convidadas/os a exploraram os temas sugeridos pela organização.

O temário, aqui arrolado, e que deu título aos encontros, fornece uma pista do que encontraremos nesta obra: A educação crítica e libertadora em Paulo Freire: atualidade e desafios; Contexto histórico de surgimento da Educação Popular e a contribuição de Freire; Paulo Freire na Escola Pública: as experiências nos governos democrático-populares; Educação decolonial, gênero e raça; releituras da obra de Freire; Paulo Freire e o Bom Combate! Movimentos Sociais e Educação Popular na América Latina; Liberdade de ensinar e Gestão Democrática na perspectiva freireana.

O "Ciclo de Debates Paulo Freire: Presente!" ainda comportou a realização de vários Círculos de Cultura, uma justa homenagem a Freire, e proporcionaram, de forma horizontalizada a socialização de experiências e o diálogo criador entre os participantes, a partir da presença de convidados/as na condição de animadores/as. Neles foram contemplados os seguintes temas: Por que ler Paulo Freire em tempos de pandemia? Desafios contemporâneos da Educação Popular; Currículo e construção do conhecimento na perspectiva freiriana; Teatro do oprimido e o pensamento freiriano; Freire em questão: diálogos críticos; Ensino de história e Educação Popular.

Os encontros contaram com convidados/as com larga trajetória e experiência docente, na gestão pública e nas searas da educação popular, de todo o Brasil, da América Latina e do Caribe. Por ali passaram educadores, pesquisadores e ativistas de distintas gerações e que são referências, elas e eles próprios, para a reinvenção do pensamento freiriano. Por essa razão, e sabedores desse potencial, já no nascedouro do projeto, combinamos de que a jornada produziria também um registro com a sistematização das contribuições realizadas, para que mais pessoas pudessem acessar o excepcional conteúdo trabalhado.

Estamos diante de um trabalho coletivo admirável. Um grande grupo de educadoras/es desde o chão da escola, de forma colaborativa, a partir dos seus coletivos, aproveitaram o ensejo do centenário do patrono da educação brasileira, para além de render uma homenagem, fortalecer as lutas cotidianas, cada vez mais necessárias, na afirmação da escola pública, democrática, laica e de qualidade social, diante da sanha privatista e dos ataques do neoconservadorismo na educação.

Os capítulos podem ser lidos em qualquer ordem, pois todos atualizam a presença de Freire entre nós e convidam a estender os ramos de seus pensamentos para diversas temáticas. Quem optar pela leitura na ordem que propusemos, irá encontrar um primeiro bloco que contextualiza histórias de Paulo Freire e da Educação Popular no Brasil e no mundo. Começamos com Sérgio Haddad, que propõe em "Paulo Freire, cidadão do mundo" uma cronologia não linear da vida e dos pensares de Freire. Os impactos diretos da obra freireana na Educação Popular na América Latina e no Brasil são tratados, respectivamente, nos textos de Alfonso Torres Carrillo (Paulo Freire y el surgimiento del movimiento de educación popular latinoamericana) e de Fernanda dos Santos Paulo (Da Educação Popular à Educação Popular Freiriana – sentidos do popular). Ambos articulam com maestria as belezas, os conflitos e as reconstruções conceituais da criação desse campo educacional que não pára de crescer e produzir frutos, como destaca Oscar Jara, no capítulo "Educação Popular para a pos-pandemia: construindo os inéditos-viáveis", que encerra o bloco e convida a olhar para o futuro. Trata-se de um conjunto de capítulos que joga com a herança, a crítica e a recriação diante dos desafios contemporâneos.

Para projetar novos futuros, é preciso exercitar a práxis. O segundo bloco de capítulos contribui com estudos conceituais, tais como o de Conceição Paludo, que coloca em diálogo "Marx e Freire: um pouco da história e alguns desafios atuais para o aprofundamento da necessária e boa luta".

Lisete Regina Gomes Arelaro e Maria Regina Martins Cabral auxiliam a qualificar a luta, com reflexões sobre "Paulo Freire: por uma teoria e práxis transformadora". Os capítulos seguintes demonstram que a transformação deve estar comprometida contra todo tipo de opressão. Liana Borges e Elmar Soero de Almeida, em "Trinta anos de Educação de Jovens e Adultos em Porto Alegre. Até quando? Até quando for necessário!", recuperam a relevância de um projeto educativo acolhedor e crítico. Incluir, na escola freireana, significa também combater saberes colonizados e promover o antirracismo. Cheron Zanini Moretti e Camila Wolpato Loureiro em "Educação libertadora e educação de(s)colonial: diálogos a partir de Paulo Freire" e Nilma Lino Gomes, com "O Movimento Negro Brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais" tensionam o pensamento de Freire, convidando a ampliar as lutas contra o patriarcado, o capitalismo e o racismo. Para fechar o bloco, dois capítulos abrem caminhos para a liberdade de ensinar e para a democracia na educação. Graziella Souza dos Santos, Iana Gomes de Lima e Arthur Grigolo dos Santos oferecem reflexões sobre o "Avanço conservador na educação: uma análise a partir do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares", enquanto Rodrigo Souza dos Santos analisa iniciativas de "Professores/as de História na luta pela liberdade de ensinar e pela gestão democrática".

Por último, gostaríamos de convidar a esperançar e a sonhar, com o capítulo de Danilo R. Streck, trazendo o "Legado e presença de Paulo Freire: três lições para o futuro da educação". Que cada pessoa que lê essa obra encontre forças e inspiração para seguir em diálogo com suas comunidades, ensinando, aprendendo e transformando.

Nossa iniciativa se inseriu, de forma solidária, nas ações da Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire organizada pelo Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL). Portanto, sob a égide de um resgate do pensamento freireano

nos marcos da história da educação popular e das lutas contra-hegemônicas em nosso continente.

Neste processo formativo, do qual este livro é resultado, reafirmamos a necessidade de conhecer, reler, celebrar, mas também reinventar Freire e projetar seu legado no presente-futuro, fomentando novas lutas desde essa inspiração. As obras, as histórias de vida e a admirável esperança engajada por uma educação e uma sociedade mais justa do educador pernambucano continuam a inspirar educadoras e educadores, sobretudo nas redes públicas, comprometidos com a educação como prática de liberdade e a construção de um projeto histórico alternativo de nossa classe. Por isso e muito mais reafirmamos:

Do lado esquerdo do peito, Paulo Freire: Presente!

1

O espírito do nosso tempo é de luta e resistência. Paulo Freire: Presente!

Coletivo das Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (CPHIS)

Vivemos sob tempos difíceis! Tempos de uma crise sanitária, econômica, política e ambiental de enormes proporções. Crise essa que, sob uma pandemia e um governo de traços fascistas, amplia e aprofunda as condições de exploração e dominação de nosso povo e coloca em risco o próprio regime democrático. São tempos que atentam ao direito e à liberdade de ensino, de discursos e práticas persecutórias a professores e professoras, tristemente expresso no infame "Escola sem Partido", de tentativas de militarização de escolas, aqui e acolá. Tempos de redução drástica de investimentos na educação, de ataques à Escola Pública e aos seus servidores. Tempos em que vemos tentativas de mitigar a presença das ciências humanas na Educação Básica, de implantação de teorias, práticas e métodos tecnicistas na educação, com avaliações estandardizadas em larga escala e de imposição de currículos homogêneos e homogeneizantes, desconsiderando e violentando a diversidade sociocultural da população brasileira e ferindo a autonomia docente. Por isso e por muito mais, cada vez Paulo Freire é mais necessário!

Com uma realidade como a descrita acima, Paulo Freire, de certo, combateria veementemente com suas palavras doces e seu discurso consistente e esperançoso. Por isso e por muito mais, precisamos dele! Porque esses são, também, tempos de luta e insubordinação! A história política de

nosso país e das classes trabalhadoras é pródiga em exemplos e testemunhos do quanto houve reação às tentativas dos senhores da casa-grande de ontem e de hoje, de calar e dominar aqueles e aquelas que teimam na afirmação de suas identidades, na partilha do pão, na busca da justiça social, da distribuição da renda e da riqueza, na utopia de uma sociedade em que caibam todos os mundos.

Freire, se estivesse entre nós, em 19 de setembro de 2021, faria 100 anos. Para nós, educadoras e educadores críticos e progressistas, sob uma conjuntura desafiadora, com o avanço de forças conservadoras, essa é uma grande oportunidade para homenageá-lo. Comemorar Paulo Freire nesses tempos em que vivemos não é somente uma obrigação que surge em função da data de seu centenário. Comemorar Paulo Freire nesses tempos em que vivemos é algo a ser encarado como um dever histórico de todos os educadores e educadoras que se enxergam como sujeitos da história, que entendem a educação como prática da liberdade, que defendem uma educação que se dê pelo diálogo, para autonomia, para a solidariedade, para a mudança; sujeitos que se colocam contra as diferentes formas de opressão e que esperançosamente se movimentam no caminho da liberdade, da justiça e das utopias, dos sonhos possíveis!

É por essas razões que em 2021 o Coletivo das Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre – CPHIS tomou a iniciativa de propor à Associação dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação do Município de Porto Alegre – ATEMPA – uma parceria para, com um conjunto de apoiadores, realizar um ciclo de debates ao longo do ano, tendo como tema principal o centenário de aniversário do educador Paulo Freire (1921/2021).

Para nós foi uma grande oportunidade para celebrar o legado do educador pernambucano, cidadão do mundo, que é o Patrono da Educação

Brasileira. Retomarmos e debatermos as ideias, obras e as lutas desse andarilho da utopia, que dedicou sua vida para a construção de uma educação pública democrática e emancipatória se tornou, sob a conjuntura atual, uma necessidade imperiosa e inadiável para o CPHIS. Afinal, é na história e com a história que o pensamento freireano adquire sentido.

Sob essa conjuntura adversa em que a plataforma política de extrema-direita, com características neofascistas, ganha terreno, o ensino de história vem sendo objeto de vigilância com tentativas de controle e criminalização. Acusações absurdas de "doutrinação ideológica" têm sido frequentes a nós professores e professoras. Em última análise vemos a censura se instalar, com a rejeição da democracia, porque ela pressupõe o dissenso, o conflito, a divergência, a negociação política, o respeito à diversidade, igualdade, direitos das minorias, laicidade, direitos humanos, justiça social, etc. E acusações como essas são a antessala da barbárie. E dizemos "não" à barbárie!

Nosso coletivo em novembro de 2021 estará completando dois anos de existência, de resistência e de lutas. O lançamento ao público do Coletivo ocorreu no dia 30 de novembro de 2019, em um seminário marcante, cujo título foi "A quem incomoda o ensino de História?". Na ocasião do seminário, um grupo de professoras e professores de História fez a leitura de uma Carta-Manifesto, na qual foi apresentada a origem e a identidade do grupo, foi feita uma apreciação da realidade percebida e afirmados os princípios e compromissos assumidos pelo Coletivo. Apesar de ter sido auto-organizado e construído há pouco tempo, o CPHIS já carrega em si gerações de educadores/as e ativistas que desde há muito vêm operando no cotidiano escolar, nos espaços de representação da categoria e na gestão das políticas públicas para qualificar a educação pública na esfera municipal de Porto Alegre/RS.

Junto ao CPHIS temos resistido ao abandono da educação pública municipal, à precarização das condições de trabalho, aos ataques à carreira e aos salários, à sanha privatista, às mudanças na rotina escolar, ao abandono da política de formação, ao desprestígio do trabalho docente, às tentativas de amordaçamento da liberdade de ensino, entretanto nossa ação não é só de resistência. Optamos por enfrentar o projeto em curso em nossa cidade, no estado do RS e no país, com a criação de uma organização plural, junto com nossas e nossos colegas e com as ferramentas de nossos saberes e fazeres, para somar forças na luta contra-hegemônica, desde a especificidade que nos caracteriza. Nosso coletivo nasceu para somar no bom combate das nossas lutas contra as diversas formas de dominação, de opressão e de exploração, assumindo como um dos seus princípios o de combater todas as formas de preconceito e discriminação. Tais como: a misoginia, o machismo, o racismo, a "LGBTfobia", a intolerância religiosa, a xenofobia e discriminação etária, geográfica e por pertencimento identitário. Nesse processo de combate, o CPHIS tem se mostrado um coletivo de fundamental importância, seja quando pensamos na formação dos/as professores/as de História da RME/POA, seja quando temos de lidar com ameaças a nossa liberdade de ensinar. Dentro dessa caminhada, realizamos, em 2020, de modo virtual em função da pandemia da COVID-19, o "Ciclo de Debates A história se move", um programa de formação virtual que se estendeu ao longo do ano e que foi objeto de sistematização[1], gerando uma série de Cadernos Temáticos do CPHIS, que recebeu o título homônimo; nesses cadernos contendo a síntese do tema abordado em cada encontro, bem como referências e recomendações de materiais didáticos para o seu aprofundamento, de modo que isso pudesse

[1] Toda essa trajetória de formações e de lutas do nosso Coletivo está registrada e disponível na nossa página https://www.facebook.com/CPHIS.

subsidiar a reflexão entre nossos colegas e em nossas escolas e fosse um convite ao processo formativo.

Mesmo em sua ainda curta trajetória, o Coletivo tem se expressado publicamente (em especial neste triste e desigual contexto da pandemia de Covid-19), lutando e demandando por inúmeras questões que afetam a educação pública e as comunidades escolares nas quais nos inserimos. Demonstramos o nosso repúdio à imposição, por parte dos governos municipal de Porto Alegre e estadual do Rio Grande do Sul, do retorno às aulas presenciais sem garantias de segurança sanitária, exigimos a vacinação urgente e, já, a inclusão digital, o auxílio financeiro emergencial às nossas comunidades escolares e as garantias para o exercício pleno da cidadania. Em todas as oportunidades, o CPHIS sempre reitera a sua luta por uma educação antirracista, pela liberdade de ensino e por uma escola sem mordaça.

Seguindo nesse mesmo caminho, foi uma alegria e um prazer termos realizado juntamente com a ATEMPA, neste ano de 2021, o "Ciclo de Debates Paulo Freire: Presente!". O Ciclo teve o importantíssimo apoio do 38.º e 39.º Núcleos do Centro dos Professores do Rio Grande do Sul - CPERS-Sindicato, do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET) Paulo Freire, do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o ProfHistória/UFRGS, da Associação Nacional de História – Seção Rio Grande do Sul – ANPUH/RS e do Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL). Para o CPHIS foi uma honra ter podido contribuir para um processo formativo de grande qualidade política e pedagógica e aprendizado, sobretudo porque destinado a educadoras e educadores das redes públicas, tão aviltadas e atacadas pelos gestores do gerencialismo neoliberal e privatista.

A construção de um campo de aproximação do associativismo e do sindicalismo docente é também motivo de celebração. Aos nossos parceiros na empreitada na organização do "Ciclo de Debates Paulo Freire: Presente!" os nossos agradecimentos pela cumplicidade e sinergia que teceu um processo tão bonito e que também é agora produto expresso nesta publicação que temos o privilégio de apresentar.

2

Retomar Paulo Freire é lutar por uma educação libertadora

Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (ATEMPA)

"Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo."
Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido.

A educação é a atividade socializadora por excelência. É impossível pensarmos em uma prática pedagógica que não seja mediatizada por outras pessoas, pelas situações do cotidiano, pelo mundo que construímos. Esse é o espírito que contagiou a todas, todes e todos nós que construímos, educamos e aprendemos no Ciclo Paulo Freire: "Presente!" A iniciativa foi construída por muitas mãos, por educadoras e educadores que estão no dia a dia das escolas da rede municipal de Porto Alegre. No momento em que escrevemos e realizamos o Ciclo, estávamos vivenciando as agruras da educação em tempos de distanciamento social causado pela pandemia da Covid-19, mas sem perder a esperança de tempos melhores e com o compromisso crescente da manutenção de contato com os estudantes e suas famílias. Em meio ao contexto pandêmico, a realização do esforço de continuar praticando a educação popular foi um desafio a mais para as várias pessoas envolvidas em fazer a atividade ser efetiva. Tudo isso defronte aos últimos anos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, sob comando de Nelson Marchezan Jr. (PSDB) e o início da gestão de Sebastião Melo (MDB), que revelam uma estratégia de governar para desacreditar a escola pública no sentido de constituir um modelo privatista a partir de Parcerias

Público-Privadas. Nesse cenário atual de pandemia e exclusão social e digital, esse tipo de política gera um processo dramático. Qualquer análise sobre a rede nesse período se assemelha a realização de um inventário de erros, descaso e desmontes.

O Ciclo Paulo Freire foi realizado a partir de um grupo de trabalho composto pela Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (ATEMPA), Coletivo de Professores e Professoras de História da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre (CPHIS), Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (Cmet), GT de Ensino de História e Educação (Anpuh/RS) e 38° e 39° Núcleos Regionais do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS-Sindicato).

O sentido do seminário supracitado foi de buscar o incentivo à leitura, à discussão e também à crítica da obra deste autor centenário que é Paulo Freire – autor esse que se tornou-se tão criticado e perseguido pelo pensamento conservador que atualmente ocupa o governo federal e os parlamentos, que espalham notícias falsas nas mídias sociais. Diante desse contexto, a presença de sua teoria se mostra tão necessária. Os temas dos encontros, e que são o conteúdo das páginas a seguir, demonstram as reflexões engajadas e pertinentes que realizamos. Os artigos versam sobre a educação crítica e libertadora em Paulo Freire: atualidade e desafios; o contexto histórico de surgimento da Educação Popular; reflexões sobre Paulo Freire na escola pública; o legado das Administrações Populares; a educação decolonial, gênero e raça; releituras da obra de Freire; Movimentos sociais e a educação popular na América Latina e, por fim, o tema da liberdade de ensinar e da gestão democrática na perspectiva freiriana. Realizamos também durante esse percurso discussões coletivas através de videoconferência, buscando retomar a prática dos círculos de cultura, basilar na pedagogia freireana.

Nosso trabalho se insere na perspectiva de que não estudamos por estudar ou ensinarmos por ensinar. Nossa proposta foi a partir da necessidade da mudança social. Para iluminar nossa intenção, fiquemos com as seguintes linhas de Pedagogia da Autonomia:

> É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é, o mundo está sendo. [...] Há perguntas a serem feitas insistentemente por nós que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo. Um lá fora e distante mundo, alienado de nós e nós dele.
> Em favor *de que* estudo? Em favor *de quem*? *Contra que* estudo? *Contra quem* estudo? (FREIRE, 2011, p. 74-75)

Nessas poucas linhas podemos perceber tarefas para a nossa atualidade. Devemos pautar a educação pública como aliada da ciência no combate à pandemia e às suas tragédias diárias. Nosso lado é quem necessita de solidariedade no luto de centenas de milhares de vidas perdidas apenas no Brasil em decorrência da Covid-19. A educação como uma prática popular em busca de libertação do nosso povo nunca foi tão necessária e atual. As pontes entre a pedagogia como uma forma de leitura do mundo nos lançam num caminho de sustentar e qualificar a obra de educar como um ato político.

A escolha por reacender o pensamento de Paulo Freire, tão importante na educação brasileira, não foi apenas uma contingência em relação ao seu centenário. Movidos pela efeméride dos 100 anos do pensador, consideramos absolutamente necessário voltar à sua teoria, que nunca esteve tão atual como nos dias de hoje. O modelo de educação bancária, tão criticada e execrada a partir dos anos 1970, tem reaparecido nas redes públicas e privadas de educação em todo o país, ainda que em nova roupagem. Travestida com um viés mais “moderno”, a lógica da educação bancária tem

tomado conta das salas de aula e dos currículos, que, atualmente, preferem privilegiar a conquista de posições em rankings internacionais e nacionais, em vez da qualidade da educação comprometida com a mudança da vida de seu povo. O custo dessa escolha é de um currículo cada vez mais distante das realidades cotidianas daqueles que mais deveriam se preocupar: seus educandos.

A formação continuada na educação deve ser percebida como mais uma forma de busca da compreensão da realidade como forma de transformá-la. Um amplo movimento da educação em aliança com a classe trabalhadora em sua feição mais contemporânea, em sua maioria sem direitos, sem renda, sem perspectivas. As filhas e filhos do "precariado" que estão nas salas de aulas das escolas públicas são o motivo de uma busca incessante pelo diálogo entre prática e teoria para que possamos ter uma educação popular e mudanças sociais no Brasil e no mundo.

O que agora são páginas, foram frutos de intensos debates que, apesar de terem sido realizados de forma remota, possibilitaram encontros calorosos e uma bela retomada para alguns ou introdução para muitas pessoas na obra freireana, a partir de uma perspectiva atual e crítica. Afinal, uma boa leitura pode resultar em um belo aporte para nosso cotidiano. Paulo Freire, Presente!

Referências

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 2011

3

CMET Paulo Freire: construindo inéditos viáveis

Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET)

O Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire é uma instituição de Ensino Fundamental da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que atende jovens (a partir de 15 anos), adultos e idosos de diferentes regiões da cidade de Porto Alegre e da região metropolitana. Em consonância com o seu Projeto Pedagógico, o CMET contempla, em seu currículo Educação Permanente ao Longo da Vida, os princípios e a estrutura da EJA.

Organizado por Totalidades de Conhecimento, fundamentadas na construção de conceitos, na educação inclusiva e na avaliação emancipatória, e atendendo a esses preceitos, o CMET configura-se como referência de educação de qualidade, assumindo a inclusão nos princípios da diversidade, nos espaços e tempos diferenciados, para cada aluno, em todas as suas atividades.

Nesse sentido, buscando que todos tenham acesso, permanência e qualidade no currículo, o Centro busca ser diverso e dinâmico para que possa proporcionar experimentações pedagógicas advindas de estudos individuais e/ou coletivos. Os estudantes estão nessa modalidade por vivenciarem, muitas vezes, experiências não tão exitosas na trajetória escolar e, assim, os professores, equipe diretiva e assessoria especializada, tais como psicopedagogos, orientadores educacionais, educadores especiais têm como desafio o trabalho com a educação popular. Eles assumem a

educação inclusiva, não como um princípio de respeito à diferença, mas como o direito à educação para todos.

Em tal perspectiva, no contexto da pandemia, apesar dos diferentes desafios do ensino remoto, o CMET busca, a cada dia, através de seus estudos e formações junto à comunidade escolar, reinventar-se. Visa buscar o *inédito viável*, proposição que evoca a criação como acontecimento, como um possível que se efetua num evento que irá compor uma memória existencial, um acervo de invenções de estratégias e modos de vida. Sob esse ponto de vista, o *inédito viável* diz respeito à renovação de um mundo comum, ou à invenção de novos mundos se quisermos ser mais ousados. No entanto, é necessário que o mundo que estamos deixando, traga em si a semente de um mundo que possa ser renovado.

De onde viemos e para onde vamos? Essa paradoxal e ontológica questão acompanha a existência humana e, como tal, é necessária para pensarmos sobre a educação que perspectivamos para nossas crianças, jovens e adultos. Estes que habitam os espaços escolares no presente, e que precisam dos saberes acumulados pela espécie humana para que eles próprios possam tomar a tarefa de renovar o mundo ou de (trans)formá-lo.

4

A busca

38º. e 39º. Núcleos do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS-Sindicato)[1]

> *Enquanto não alcançares a verdade, não poderás corrigi-la. Porém, se não a corrigires, não a alcançarás. Entretanto, não te resignes. Do Livro dos Conselhos. (História do cerco de Lisboa, José Saramago).*

Debater sobre Educação a partir da ótica de Paulo Freire abre um conjunto de possibilidades que vão muito além da pedagogia por ela mesma, como instrumento meramente técnico. As proposições freirianas fazem surgir um rico espectro envolvendo sociabilidades e mudanças. Provavelmente esse seja o legado de maior envergadura do pernambucano: a pedagogia dialeticamente sendo construída e construindo novos lugares – de compreensão da vida, de outra geografia política-econômica e de relações sociais ressignificadas. A Educação, em suma, sendo mais um elemento – mas não o único, como afirmava Freire – para transformar o mundo.

A Educação como elemento de transformação do mundo é um componente fundamental que é validado pelos ataques ininterruptos atualmente disparados contra a obra freiriana, vindos de setores reacionários que legitimam, agora debaixo de outro ângulo, as concepções do alfabetizador de Angicos. Assim, também se ratifica o educador e sua contraposição aos interesses dos segmentos antipopulares que o contestam: já que para Freire a pedagogia não é um relicário sagrado, intocável, alheio

---

[1] Neste Ciclo representados no processo organizativo por Érico Fernandez – Diretor 38º Núcleo (Gestão 2017-21) e Christiane Ribeiro Gomes – Diretora 39º Núcleo (Gestão 2017-21).

às vontades e oscilações políticas, ela não está desconectada da cultura prática. Não admitir, por quem quer que seja, tal premissa seria um erro crasso apontado pelo autor da Pedagogia do Oprimido. Afinal, como sabemos, Educar, além de criar, exige e produz posicionamento crítico.

Foi como procedeu o revisor de livros, protagonista de *História do Cerco de Lisboa*, imaginou de outra maneira o episódio de uma Lisboa sitiada pelos mouros em 1147. O personagem de Saramago, Raimundo Benvindo Silva, ousou questionar um fato histórico consagrado, portanto, nos faz refletir sobre o poder criativo e pedagógico – que é também o poder político de interferir e questionar: por que é dessa maneira e não poderia ser de outra? Postura que se filia ao princípio freiriano do educando investigar a seara de possibilidades de um dado conhecimento e, embasado em critérios plausíveis, encontrar a resposta adequada. Visão essa que está igualmente presente no livro de escritor português. Isto é, a busca de Raimundo, do revisor criado por Saramago, é a mesma de uma Educação libertadora que interroga verdades absolutas, estimula escolhas e interpretações comprometidas e responsáveis de quem ensina e aprende. Mais: assim como é na obra de Saramago, na qual Raimundo concebe a possibilidade de uma nova narrativa, Freire incentiva à aproximação e as trocas entre educador e educando a fim de tornar o conhecimento orgânico, íntimo e passível de ser realmente apropriado e aplicado a favor das reivindicações de ambos.

Em tempos de ataques ao patrimônio e aos serviços públicos, privatizações, retirada de direitos trabalhistas e aumento da exploração dos trabalhadores/as é necessário tomar posição. A Educação, então, é um dos bastiões essenciais para o entendimento e superação de um sistema regido fundamentalmente pela expansão do lucro. Nessa mudança rebelde é preciso uma relação intrínseca entre Trabalho, bens materiais e intangíveis, bem como o conteúdo e a trajetória pedagógica que se adota. Para tanto, é

imprescindível incorporar ao ambiente escolar as características do educando já que a sua linguagem, herança e identidade social são também conhecimento. Este conhecimento, popular e classista, estigmatizado pelo senso comum dominante, é o que busca denunciar e transpor as contradições sociais respaldadas pelo olhar conservador – o olhar de quem autoritariamente selecionou o que deve ser ensinado e aprendido.

5

Paulo Freire está Presente no Ensino de História!

Grupo de Trabalho Ensino de História e Educação da
Associação Nacional de História – Regional Rio Grande do Sul

"Na verdade, o educador é um político e um artista, que se serve da ciência e das técnicas, jamais um técnico friamente neutro."

O livro *Do lado esquerdo do peito, Paulo Freire: Presente!* expressa o trabalho de professores e professoras intelectuais politicamente comprometidos e sensíveis diante da beleza que é ensinar e aprender na multiplicidade e na liberdade, como escreveu Paulo Freire em suas cartas a Guiné-Bissau. O Grupo de Trabalho Ensino de História e Educação da Associação Nacional de História – Regional Rio Grande do Sul (GT de Ensino da Anpuh/RS) alegra-se em fazer parte desse trabalho e parabeniza o Coletivo de Professores e Professoras de História da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre (CPHIS) e a Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (Atempa). Com o apoio do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (Cmet), do ProfHistória UFRGS e das 38º a 39ª Regionais do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (Cpers), o ciclo de debates atualiza a potência de uma educação revolucionária e acolhedora.

A práxis que ensina Paulo Freire vai além de subverter a separação entre teoria e prática. Ela também exclui a dicotomia entre racionalidade e sensibilidade e entre técnica e política, ensinamentos que fortalecem o lugar do ensino de História dentro da Associação Nacional de História. No Rio Grande do Sul, o GT de Ensino de História se destaca pela longevidade

e pela constância de suas atividades, principalmente das Jornadas anuais. Em 2021, acontece a XXV Jornada do GT, com o tema "O que faz o ensino de história na luta antirracista?". Além disso, há uma conexão importante com a coordenação regional da Anpuh/RS, que com frequência promove debates sobre temas ligados às políticas públicas do ensino de História (como a Base Nacional Comum Curricular e a Escola sem Mordaça, por exemplo), além de incluir a Educação em edições recentes dos seus encontros regionais (por exemplo, em 2018 e na edição de 2022).

O GT de Ensino da Anpuh/RS busca, ainda, a multiplicidade de vozes entre seus membros e, principalmente, na composição das coordenações, que se renovam a cada dois anos, por meio de assembleias realizadas nas Jornadas. Há um esforço para que as Jornadas aconteçam em lugares diferentes do estado e que as equipes coordenadoras sejam compostas por docentes da Educação Básica e do Ensino Superior. Assim, o lugar dos professores e professoras de história da educação básica no GT é de tomada de decisão, subvertendo as concepções arcaicas de formação de docentes como de transmissão de conhecimentos – supostamente mais atualizados – provenientes da Universidade. Escolas e universidades são entendidas igualmente como espaços de produção de conhecimentos múltiplos, bem como de formação continuada, de criação conceitual e de ação política. O trabalho conjunto com a equipe organizadora do "Ciclo de Debates Paulo Freire: Presente!", assim como deste livro, contribuiu para acentuar esse compromisso do GT.

Os encontros entre Educação Básica, Ensino Superior e Associações profissionais permitem criar formas de participação e de diálogo, redimensionando as problemáticas das pesquisas nos campos da História e do Ensino de História. Paulo Freire, ao relatar as experiências em Guiné-Bissau no início dos anos 1970, ressaltou o quanto técnicos agrícolas, adultos

alfabetizandos, estudantes de liceu, líderes políticos, intelectuais da educação e líderes comunitários aprendiam juntos nos círculos de cultura, nas assembleias e no trabalho coletivo. Trabalho que incluía tanto o cultivo de alimentos quanto a produção de materiais didáticos pelos próprios estudantes. Esse espírito de coletividade e o apreço à multiplicidade de saberes transparece na organização do Ciclo de Debates e se concretiza na produção desse livro. Esperamos que esse trabalho se expanda em futuras iniciativas e convidamos a todas as pessoas interessadas a participar dos trabalhos do GT de Ensino da Anpuh/RS, através de nossa agenda nas redes sociais: "@gtensinodehistoriars", no Facebook e no Instagram.

6

Pensar, escrever e partilhar ideias: ecos freireanos no “profhistória UFRGS”

Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória UFRGS

No último capítulo de “Ensinando a transgredir”, Bell Hooks trata das alegrias e cansaços da docência engajada. Deu a esse capítulo o nome de “Êxtase” e escreveu: “[...] *foi o intercâmbio recíproco entre pensar, escrever e partilhar ideias como intelectual e professora que criou todo o conhecimento presente nas minhas obras*” (hooks, 2013, p. 270). Ao participar da organização do ”Ciclo de Debates Paulo Freire, Presente!" o Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória UFRGS) vivenciou intensamente o intercâmbio entre “pensar, escrever e partilhar ideias” a que Hooks se referiu. O livro-título coroa esse processo e convida a prosseguir o diálogo por meio da leitura crítica.

O “ProfHistória” é um Programa de Pós-Graduação em rede que oferece o curso de Mestrado Profissional em Ensino de História. A Comissão Acadêmica Nacional localiza-se na UFRJ, sendo a UFRGS Instituição Associada desde o início do programa, em 2014. O ProfHistória justifica-se como mestrado profissional a partir de duas premissas centrais: a primeira, por oferecer vagas apenas a docentes que lecionem História na Educação Básica; e a segunda, porque as pesquisas originam-se da vida da sala de aula, lugar em que questões – aparentemente banais, ligadas a aprender e a ensinar história – são problematizadas e investigadas, resultando em reflexões, teorizações e proposições. As dissertações produzidas nesses sete anos de programa são potentes para tensionar historiografias

e escolas. Porém, mais do que isso, contestam divisões arcaicas entre teoria e prática, história e ensino, educação básica e ensino superior.

Paulo Freire escreveu sobre essas dicotomias, lançando mão da práxis libertadora, da esperança ativa, da paciente impaciência: a luta por um mundo melhor só existe quando também se pode sonhar com esse "melhor". Contudo, Freire não escreveu nada que não tivesse vivido, como experiência de corpo inteiro (inseparável, portanto, das emoções e do intelecto), na escuta e no diálogo. Tal testemunho encantou Hooks e reforçou sua perspectiva de intelectual e de educadora. Essa admiração, entretanto, não a impediu de criticar e questionar a fragilidade dos recortes de gênero e de raça em muitos momentos da obra de Freire. São essas experiências que tentamos manter vivas, como princípios, no "ProfHistória", tentando inventar uma Pós-Graduação para e com professores-as da Educação Básica. As palavras de Hooks, ao final de "Êxtase", nos inspiram:

> A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade. (hooks, 2013, p. 273)

Quem se dedicar a ler as dissertações produzidas no Programa até o momento encontrará disposições semelhantes às do "Ciclo de Debates Paulo Freire, Presente!" e que se concretizam nessa obra. Professores a produzir conhecimentos com as e os jovens nas escolas e com as histórias que circulam pelas comunidades; pesquisas que demonstram que marcadores sociais da diferença como raça, gênero e classe são potência para a aprendizagem histórica e não obstáculos; trabalhos que passam por

diversas linhas teórico-metodológicas, que se apoiam e se recriam em percursos pedagógicos e materiais didáticos.

Acreditamos que o trabalho conjunto com os organizadores e apoiadores do Ciclo – Coletivo de Professores e Professoras de História da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre (CPHIS), Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (Atempa), Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (Cmet), GT de Ensino de História e Educação (Anpuh/RS) e 38ª e 39ª Regionais do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (Cpers) – amplificará os ecos freireanos no ProfHistória UFRGS, fortalecendo nossos sonhos por uma práxis libertadora.

Referências

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

7

Paulo Freire, cidadão do mundo [1]

Sérgio Haddad [2]

Ao deixar o cargo de Secretário de Educação da prefeitura de Luiza Erundina[3], mesmo acompanhando de perto a gestão de seu substituto, Mario Sergio Cortella, Paulo Freire voltou aos seus escritos e viagens — havia tido que negar muitos convites diante das responsabilidades do cargo. No período pós Secretaria de Educação, retomou sua escrita autoral, depois dos anos dedicados aos "livros falados"[4]. Concentrou-se em desenvolver textos sobre a função da escola em decorrência de sua experiência como secretário. Publicou *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*, em 1993, um conjunto de dez cartas voltadas aos docentes. Ainda no mesmo ano, publicou *Política e educação*, uma coletânea de textos diversos, político-pedagógicos, sobre os sistemas de ensino. E também *A educação na cidade,* publicado em 1991, com uma série de entrevistas realizadas durante sua passagem pela frente da Secretaria de Educação, tratando de suas principais orientações no primeiro ano do seu mandato.

Escreveu ainda outros livros, não diretamente ligados à sua experiência no setor público. Em *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*[5], lançado em 1992, Paulo retoma o processo de

---

[1] Este artigo, publicado com autorização do autor, é o último capítulo do livro *O Educador: um perfil de Paulo Freire*, Editora Todavia, de Sérgio Haddad, acrescido de notas de rodapé e subtítulos.

[2] Doutor em Educação, pesquisador da Ação Educativa.

[3] Paulo Freire tomou posse no cargo de secretário da Educação do município de São Paulo, no governo da prefeita Luiza Erundina, em 1º de janeiro de 1989, deixando a função em 27 de maio de 1991.

[4] Livros falados, assim chamados por Paulo Freire, são livros de diálogos com outros autores, dentre eles, Ira Shor, Myles HOrton, Rosa Maria Torres, Donaldo Macedo, Frei Beto, Adriano Nogueira, Sérgio Guimarães, Edson Passetti.

[5] *Pedagogia do Oprimido*, foi escrito em 1968 no Chile e publicado pela primeira vez em 1970 em inglês, nos Estados Unidos e, no mesmo ano, em espanhol no Uruguai.

construção do seu livro mais conhecido internacionalmente. Expõe fatores que o influenciaram, debate, já com o distanciamento do tempo, ideias desenvolvidas na obra, responde críticas, analisa sua repercussão e procura situar o conteúdo no contexto histórico em que foi produzido. Pensado inicialmente para ser um apêndice a uma nova edição de *Pedagogia do oprimido*, o texto ganhou corpo e densidade e, ao final, Paulo acabou decidindo publicá-lo com um novo título.

Publicou também, em 1994, um livro de memórias, *Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis*, no qual procura responder à sobrinha quem era o tio famoso. No livro *À sombra desta mangueira*, de 1995, trata de temas diversos como economia, dinâmicas tecnológicas e seu impacto na educação, além das injustiças presentes no modelo de desenvolvimento adotado no Brasil e o papel da educação na transformação do mundo. Paulo entrava cada vez mais nos temas da conjuntura nacional.

Em abril de 1997, lançou seu último livro em vida, *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, também voltado aos professores. A seu pedido, a Paz e Terra, sua editora, publicaria o texto em formato pequeno e barato, para ser vendido a um preço acessível aos docentes.

Nita Freire

A edição de seus livros passou a contar com a participação de Nita[6]. Em três dos sete livros lançados depois do casamento, ela elaborou notas sobre trechos que mereciam uma explicação ou comentário pontual — *Pedagogia da esperança, Cartas a Cristina* e *À sombra desta mangueira*. Nesse último, afirmou na introdução do conjunto de notas sobre o privilégio em compartilhar um livro com o seu marido e a seu convite.

---

[6] Paulo Freire, viúvo, casou no religioso com Ana Maria Araújo Hasche, em 27 de março de 1988, que passou a utilizar o sobrenome Freire depois do casamento civil, em 19 de agosto do mesmo ano.

Nita também acompanhava Paulo em viagens e cuidava da sua agenda de trabalho. Nos anos em que viveram juntos, foram a praticamente todos os estados brasileiros. Para o exterior, viajaram para a América do Sul (Argentina, Uruguai, Colômbia), América Central e Caribe (El Salvador e Jamaica), Europa (França, Itália, Suíça, Bélgica, Inglaterra, Escócia, Suécia, República Tcheca, Áustria, Portugal, Espanha, Alemanha), Japão e Estados Unidos.

Em entrevista em janeiro de 1993 ao Museu da Pessoa, em São Paulo, Paulo comentou que, nos 42 anos em que viveu ao lado de Elza[7], sempre tivera nela o apoio e a força necessários, "provocando-o mesmo no seu silêncio". No entanto, não puderam viajar tanto quanto no período de seu relacionamento com Nita, pois "tinham filhos pequenos para cuidar e uma casa com responsabilidades".

A verdade é que Nita viria a ocupar um espaço diferente do de Elza na vida de Paulo, com um protagonismo explícito: além dos convites e da agenda do marido, Nita também cuidava de seus livros, das visitas que o casal recebia, das viagens a trabalho e a lazer. Elza havia sido "a raiz" da família enquanto Paulo "voava", segundo Madalena, sua filha mais velha. Era mais recuada frente à imagem pública do seu marido, o que não significava ser pouco influente, pois Paulo sempre a consultava sobre tudo o que fazia. Nessa mesma conversa, comentou mais uma vez sobre o seu casamento com Nita, ponderando que talvez as pessoas não compreendessem que ele pudesse voltar a amar depois de tanto tempo vivendo com Elza. Como a experiência com a primeira esposa havia sido tão plena, Paulo sentia que tinha que continuar amando, senão deixaria de amar a vida e passaria a amar a morte – "Eu não poderia ficar dentro de casa

---

[7] Elza Costa Maia de Oliveira foi a primeira esposa de Paulo Freire. Casaram-se em 10 de novembro de 1944. Faleceu em 24 de outubro de 1986.

morrendo", frisou. Na medida em que se apaziguou com a ausência de Elza, ela deixou de ser uma falta dramática e dolorosa para ser uma presença que o lembrava de coisas positivas do passado. Disse não ter sido fácil enfrentar as críticas que recebeu por decidir se relacionar com Nita: "Eu respeito muito a posição dos outros, mas aí a decisão era minha e dela e nenhum filho meu tinha o direito de interferir nisso. Obviamente que comuniquei a eles, não pedi licença, mas tinha o dever de comunicar. Creio que eles devem ter se chocado, uns mais do que os outros, era natural, e cada um a seu jeito vem superando a surpresa e percebendo que era melhor o pai vivo, surpreendendo-os, do que o pai morto".

Saúde fragilizada

Em agosto de 1995, quando esteve em Paris a trabalho pela Unesco, Paulo teve uma Isquemia Cerebral. Depois de liberado do atendimento de emergência, Paulo foi até a Suíça para ficar com os filhos Cristina e Joaquim, que moravam no país, à espera de Nita, que viajaria do Brasil para encontrá-los. Depois de duas semanas em recuperação, o casal voltou a São Paulo. Paulo já havia enfrentado outras internações hospitalares em consequência dos anos em que fumou em média três maços de cigarro por dia. Mesmo tendo largado o vício dezessete anos antes, a conta chegara: além da isquemia que havia sofrido em Paris, um de seus rins funcionava mal, tinha cardiopatia e pressão alta. Sua condição de saúde passou a exigir cuidados especiais, com o uso regular de medicação e a necessidade de mudança de hábitos. No entanto, Paulo fazia pouco exercício físico e sua constituição corporal era frágil. Também nunca se preocupou em fazer mudanças em seu regime alimentar; tinha prazer em comer bem e pesado — feijoada era prato de rotina —, apenas em situações extremas aceitava limitações.

Paulo, que sempre havia tido uma grande capacidade de trabalho, dormindo pouco e estendendo suas jornadas até tarde, com a idade avançada e as restrições de saúde precisou diminuir o ritmo. Permitiu-se passar mais tempo ouvindo música, principalmente clássica, como Villa-Lobos, Vivaldi e Mozart, seus compositores preferidos, e canções da mpb, cuidando dos passarinhos, de seus cachorros, dois pastores alemães, Angra e Jim. Reclamava que o corpo não acompanhava mais a cabeça. Gostava de assobiar e o fazia muito bem. Torcedor fanático do Santa Cruz, em Recife, e do Corinthians, em São Paulo, acompanhava partidas de futebol pela televisão. Sempre que possível, saía com Nita para jantar ou ir ao cinema, ao teatro ou a concertos, hábitos que se tornaram mais frequentes no segundo casamento. Tornou-se também mais cuidadoso ao se vestir e, a pedido da esposa, começou a manter o cabelo mais comprido. Para conciliar as recomendações médicas com os convites para viagens de trabalho, Nita passou a exigir que que fosse sempre sua acompanhante e que as passagens, dada a idade e as condições físicas do marido, fossem em primeira classe ou na executiva, o que inicialmente criou um constrangimento para Paulo, desacostumado a esse tipo de imposições. Sentia-se constrangido mesmo em relação aos valores cobrados por suas participações nos eventos.

Em entrevista ao jornal “Os Professores”, concedida em dezembro de 1991, confessou: “Nita às vezes reclama que faço algumas coisas sem cobrar e eu até nunca disse isso a ela: no tempo em que eu, na verdade, precisei, eu cobrei e fui muito rigoroso nas cobranças, mas bastou não precisar muito que eu já reduzi o rigor. Eu sou um pouco gratuito e não me arrependo”.

No dia 1º de maio de 1997, Paulo deu entrada no Hospital Albert Einstein em São Paulo para fazer uma angioplastia, procedimento de desobstrução da artéria coronária. Uma semana antes, havia sentido fortes

dores no peito e, ao se consultar com o dr. Jorge Mattar, médico que o atendia desde 1993, foi encaminhado ao Hospital Sírio-Libanês para uma bateria de exames.

Paulo foi diagnosticado com uma angina grave, que lhe causava dores no peito. Quando a situação se estabilizou, foi liberado para voltar para casa com recomendações explícitas de cuidados médicos e mudanças no seu modo de vida. Como logo voltaria a sentir dores fortes, não conseguiu escapar da intervenção cirúrgica. Realizada na manhã do dia 1º no Einstein, a angioplastia foi considerada um sucesso, para o alívio de Nita e dos filhos. Paulo voltou ao quarto depois de passar normalmente pela sala de recuperação, se alimentou na companhia da esposa e descansou. Às oito da noite, entretanto, sentiu-se muito mal e foi encaminhando para um procedimento cirúrgico de emergência. Os médicos o transfeririam para a uti, mas ao longo da madrugada novos enfartes o levariam à morte no dia 2 de maio de 1997, às 6h53 da manhã.

Repercussão mundial

A notícia do seu falecimento foi motivo de comoção no Brasil e no exterior, ganhou as páginas dos jornais e um grande espaço nos demais veículos de comunicação. Também causou consternação entre aqueles que o aguardavam para compromissos, depois de muito esforço para conseguir espaço em sua agenda. Uma atividade, em particular, era muito aguardada: retornaria a Cuba entre os dias 2 a 10 de maio para receber das mãos de Fidel Castro o título de doutor honoris causa pela Universidade de Havana. Seria a sua segunda visita ao país; na primeira, em 1987, dez anos antes, poucos meses depois do falecimento de Elza, ele era ainda muito pouco conhecido na ilha. Durante a passagem pelo país, concedeu uma entrevista à repórter Esther Peréz, da revista Casa, na qual confessou sua emoção em estar em um país em que nenhuma criança estava fora da

escola e que ninguém passava fome, um país onde não havia ricos que oprimiam nem miséria que humilhava, como ocorria no Brasil. Apenas lamentou o fato de não poder estar lá com Elza, que tinha enorme admiração por aquele país, assim como ele.

Seu velório foi realizado no prédio da PUC, em São Paulo, onde a família recebeu as condolências e ocorreram as despedidas de autoridades, amigos, ex-alunos, professores e admiradores em geral. Além de Nita e seus familiares, Paulo deixou filhos e netos do casamento com Elza: Maria Madalena, que residia e trabalhava como professora em São Paulo, e suas quatro filhas: Carolina, Helena, Marina e Cristina; Cristina, professora e ativista social no acolhimento de imigrantes, morava em Genebra, casada com Alberto Heiniger, sem filhos; Fátima, professora que também residia em São Paulo, três filhos e uma filha: Alexandre, André, Bruno e Sofia; Joaquim, violonista clássico e professor radicado em Clarens, na Suíça, casado com Suzane, que é violinista, sem filhos; e Lutgardes, cientista social que voltara do exílio com a família para São Paulo, casado com Zélia e pai de Laís, única neta que Paulo não chegou a conhecer. Os filhos Joaquim e Cristina chegariam da Suíça um dia depois do sepultamento, realizado no cemitério protestante Horto da Paz, junto ao corpo de sua primeira mulher.

Seu legado

Paulo seria agraciado em vida com 34 títulos de doutor honoris causa por diversas universidades no Brasil e no exterior, mais cinco in memoriam, entregues postumamente a Nita, e outros nove que não puderam ser recebidos pessoalmente. Instituições de ensino de várias partes do mundo o convidaram para tê-lo no corpo docente. Foi presidente honorário de pelo menos treze organizações internacionais. Muitas outras homenagens, títulos e prêmios seriam concedidos ao longo da sua vida e depois da sua

morte. Mais de 350 escolas espalhadas pelo Brasil e exterior receberam seu nome, assim como diretórios e centros acadêmicos, grêmios estudantis, teatros, auditórios, bibliotecas, centros de pesquisa, cátedras, ruas, avenidas, praças, monumentos. Paulo inspirou estátuas e pinturas em sua homenagem, também letras de música e o enredo da escola de samba Leandro de Itaquera, em 1999. Inúmeros prêmios e condecorações foram criados em sua homenagem. Em 1993, foi indicado ao prêmio Nobel da Paz.

Em novembro de 2009, Paulo Freire seria reconhecido como anistiado político pela Comissão de Anistia do Ministério da Justiça, dentro do Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, realizado em Brasília. O pedido foi requerido pela viúva Ana Maria de Araújo Freire e foi concedido doze anos depois da sua morte. Na ocasião, o relator do processo, Edson Pistori, afirmou que o perdão ao educador se estenderia a todo brasileiro e brasileira que não sabia ler a sua própria língua, reconhecendo que a perseguição ao educador e sua ausência prejudicaram o país.

Seus livros se espalharam pelo mundo. *Pedagogia do oprimido* foi traduzido para mais de vinte idiomas. Quase todos os títulos de sua obra podem ser encontrados em inglês ou espanhol, alguns em italiano, francês e alemão. Há traduções para valenciano, coreano, japonês, hindi, iídiche, hebraico, sueco, holandês, indonésio, dinamarquês, ucraniano, finlandês, paquistanês e basco.

Pedagogia da autonomia foi um dos livros mais vendidos de seu tempo no Brasil, atingindo, já em 2005, depois de nove anos do seu lançamento, a marca de 650 mil exemplares comercializados. Seu legado tem se multiplicado em novos textos, estudos sobre sua obra, vídeos, filmes e gravações.

Por força de seu testamento, Nita ficou responsável pelos direitos sobre sua obra a partir do seu casamento com Paulo. Os filhos ficaram com

a guarda autoral de sua produção anterior. Depois da morte do educador, Nita organizou a publicação de textos inéditos — artigos, cartas, conferências, testemunhos, depoimentos, ensaios, entrevistas —, reunidos nos volumes: *Pedagogia da indignação*, 2000; *Pedagogia dos sonhos possíveis*, 2001; *Pedagogia da tolerância*, 2004; *Pedagogia do compromisso*, 2008; *Pedagogia da solidariedade*, 2009. Em 2005, publicou o livro *Paulo Freire: Uma história de vida*, um livro autoral com um conjunto grande de informações sobre a vida e a obra do educador, com documentos inéditos e fotos, acompanhado de testemunhos pessoais sobre sua vida com ele.

Vários centros de documentação e de promoção de suas obras podem ser encontrados pelo mundo. Um dos mais importantes é o Instituto Paulo Freire. Fundada em 1992 por brasileiros e estrangeiros, a organização vem desempenhando um papel importante em cuidar do legado do educador e difundi-lo. Tendo à frente o professor Moacir Gadotti, que conheceu Paulo em Genebra e se tornou seu amigo, o instituto multiplicou-se em uma rede com representação em pelo menos quinze países. Em sua sede principal, em São Paulo, mantém aberto para consulta um centro de documentação com boa parte da biblioteca de Paulo e de seus documentos pessoais. Lançou em 1996, ainda antes da morte do educador, *Paulo Freire, uma biobibliografia*, com depoimentos, textos, fotos e testemunhos de mais de oitenta pessoas sobre sua obra, além de compilar uma vasta bibliografia.

Uma importante iniciativa organizada por Danilo Streck, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski é o Dicionário Paulo Freire. Contando com mais de duzentos verbetes relacionados com a vida e a obra de Paulo Freire, escritos por uma centena de autores convidados, a obra vem a cada edição sendo ampliada e revista, constituindo-se numa importante fonte de referência.

Em junho de 2016, o professor Elliott Green, da London School of Economics, publicou um estudo que mostra que Pedagogia do oprimido

era então a terceira obra mais citada em trabalhos da área de humanas, segundo um levantamento feito por ele no Google Scholar. Por meio de uma ferramenta criada especificamente para essa finalidade, Green descobriu que Freire já havia sido citado 72 359 vezes, atrás apenas de dois americanos: o filósofo Thomas Kuhn (81311) e o sociólogo Everett Rogers (72 780). As referências sobre a sua obra eram mais numerosas do que sobre a de pensadores como Michel Foucault (60700) e Karl Marx (40237). *Pedagogia do oprimido* é o único título brasileiro a aparecer na lista dos cem livros mais requisitados nas listas de leituras exigidas por universidades de língua inglesa.

O golpe de 2016

Paulo exerceu sua militância político-partidária no Partido dos Trabalhadores e com ele viveu momentos de ascensão e declínio. Quando esteve na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, tinha expectativas de que, se Luiz Inácio Lula da Silva vencesse a eleição à presidência da República em 1989, enfrentando Fernando Collor de Melo, seria convidado para exercer o cargo de ministro da Educação — mas não houve tempo. Quando Lula venceu pela primeira vez, em 2002, Paulo havia morrido há cinco anos.

O PT permaneceria no poder por mais três mandatos consecutivos, com a reeleição de Lula e as duas vitórias de sua sucessora, Dilma Rousseff, o último deles interrompido por meio de um polêmico processo de impeachment que a afastou de seu cargo em 31 de agosto de 2016.

Em 13 de abril de 2012, Paulo foi intitulado Patrono da Educação Brasileira, por iniciativa da então deputada federal Luiza Erundina, ato que foi sancionado por Dilma Rousseff. Um ano depois, em 2013, os originais de *Pedagogia do oprimido* chegaram ao Brasil, doados por Jacques Chonchol

e Maria Edy Ferreira de Chonchol. O casal, que havia recebido o manuscrito das mãos de Paulo antes de deixar o Chile[8], teve que se exilar na França por conta do golpe militar que derrubou o presidente Salvador Allende, em 1973. Com a fuga, o manuscrito acabou ficando na casa deles em Santiago. Foi encontrado pela mãe de Jacques, na residência revirada pelos militares, e foi levado a Paris em segurança pela irmã dele. Tempos depois, com a saída dos militares do poder, Jacques voltou ao Chile e levou consigo o manuscrito, que depois doou ao Brasil. Uma edição fac-similar foi publicada em 2013, com o apoio do governo brasileiro, por ocasião das comemorações dos cinquenta anos da experiência de Angicos.

Também em 2013, ano anterior à realização da Copa do Mundo no Brasil e às eleições presidenciais em que Dilma Rousseff se reelegeu, a população tomou as ruas de várias cidades do país. De forma particularmente numerosa na região metropolitana de São Paulo, os manifestantes exigiam a revogação do aumento das passagens do transporte público, que tinham passado de R$3 para R$3,20. Como um rastilho de pólvora, a demanda dos jovens do Movimento Passe Livre detonou um processo reivindicatório muito mais amplo e abrangente, levando às ruas manifestações heterogêneas que se alongaram por todo o mês de junho e em vários estados do país — a onda de protestos depois ficou conhecida como Jornadas de Junho, cujo ápice aconteceu no dia 20, quando 1,25 milhão de manifestantes saíram às ruas em 130 cidades.

Entre os milhares de cartazes havia palavras de ordem por efetivação e manutenção de direitos, por reduções de tarifas e aumentos de salários, mas também contra políticos e partidos que se misturavam em uma confusa diversidade. Nas manifestações, marcadas também por uma ação

---

[8] Paulo Freire e sua família viveram exilados no Chile de 1964 a 1969. Depois moraram nos Estados Unidos por um ano e, finalmente, na Suíça, até 1980, quando regressou ao Brasil.

policial truculenta, lia-se em muitos cartazes: “Não é por 20 centavos” e “Ou acabam com a corrupção ou acabamos com a Copa”. De forma semelhante ao que havia se passado na Grécia, na Primavera Árabe, no Occupy Wall Street dos Estados Unidos, com os Indignados na Espanha, as manifestações de junho de 2013 no Brasil repetiram estruturas horizontais, sem lideranças claras; no contexto brasileiro, resultaram em um concerto dissonante de demandas tanto progressistas quanto conservadoras. Uma das consequências dos atos foi a queda do apoio popular ao governo Dilma.

No início de 2015, houve uma nova leva intensa de protestos em vários estados do país, dessa vez reivindicando o impeachment de Dilma Rousseff; além de milhares de cartazes contra a corrupção, palavras de ordem machistas e antidemocráticas dominaram a cena, com setores defendendo abertamente uma intervenção militar. As políticas de implementação de direitos, respeito às diversidades e combate à desigualdade, ampliadas nos governos petistas, eram fortemente questionadas, assim como a política econômica desenvolvimentista. Uma onda conservadora tomou conta do país em movimentos e manifestações contra o PT e seus militantes, aumentando a intolerância no debate político. Os apoiadores de Dilma Rousseff reagiram, mas de forma insuficiente para fazer frente à campanha pelo impeachment, que resultou em seu afastamento do cargo em maio de 2016; em dezembro de 2015, Eduardo Cunha, então presidente da Câmara dos Deputados, aceitou o pedido de impedimento protocolado pelos advogados Miguel Reale Júnior, Hélio Bicudo e Janaina Paschoal, que acusavam a presidente de improbidade administrativa. Depois de votações na Câmara e no Senado, Dilma foi afastada da presidência.

As palavras de ordem dos manifestantes que apoiavam o impeachment pediam a revisão das políticas de inclusão levadas adiante pelos

governos petistas. Entre os cartazes, surgiu a frase: “Chega de doutrinação marxista, basta de Paulo Freire!”. A obra de Paulo voltava novamente a ser foco de críticas de setores conservadores e reacionários da sociedade brasileira, empenhados em desqualificar sua imagem junto à do PT, partido que ele havia ajudado a fundar. Amplificadas pelo alcance das redes sociais, irromperam críticas à qualidade literária dos seus textos e à sua pedagogia, acusando-o de proselitismo político em favor da ideologia marxista; Paulo também foi acusado de piorar a qualidade do ensino no país, em postagens que diziam que quanto mais se lia e se estudava Freire nas universidades, mais a educação no Brasil andava para trás; que seus escritos estavam ultrapassados, produzidos quando os “regimes comunistas” ainda governavam; que o lugar de fazer política era nos partidos e não nas escolas, com alunos indefesos e cativos dos professores freirianos.

Um dos principais combatentes das ideias de Paulo Freire, o Movimento Escola Sem Partido, surgiu em 2004 e ganhou força depois das Jornadas de Junho. Alinhados com outros grupos conservadores, como o Movimento Brasil Livre e o Revoltados Online, seus militantes foram sistematicamente às ruas para exigir a destituição de Dilma Rousseff. Grupos de apoiadores do movimento Escola Sem Partido estabeleceram como estratégia política aprovar leis nos planos nacional, estadual e municipal para coibir e vigiar a atuação dos professores nas escolas, produzindo um clima de perseguição política e de denuncismo.

A tentativa de desqualificar a obra do educador ganharia um novo capítulo. Uma proposta legislativa patrocinada pelo Movimento Escola sem Partido angariou as 20 mil assinaturas necessárias para que o Senado discutisse retirar o título de Patrono da Educação Brasileira de Paulo Freire. A meta de mobilizar 20 mil apoiadores em quatro meses foi alcançada em apenas um mês e a proposta foi levada para a Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado. Diante da pressão

exercida por setores da sociedade civil e parlamentares favoráveis à manutenção do título, o pedido não foi aprovado.

Com a vitória de Jair Bolsonaro nas eleições presidenciais de 2018, as críticas ao educador e ao seu pensamento retornariam de forma contundente. Durante sua campanha eleitoral, o candidato afirmou em uma palestra para empresários no Espírito Santo, dois meses antes de ser eleito: “A educação brasileira está afundando. Temos que debater a ideologia de gênero e a escola sem partido. [Vou] Entrar com um lança-chamas no MEC para tirar o Paulo Freire de lá”. E complementou: “Eles defendem que tem que ter senso crítico. Vai lá no Japão, vai ver se eles estão preocupados com o pensamento crítico”. Em seu programa de governo para a Educação, defendeu expurgar o pensamento do educador das escolas. Setores conservadores da sociedade brasileira, ancorados no alcance das redes sociais, se empenharam novamente em desqualificar e banir a filosofia educacional de Paulo Freire. Carlos Bolsonaro, filho do candidato, vinha atacando o educador no Twitter desde 2016.

O papel da educação para mudar o mundo

Em muitos momentos de sua trajetória, Paulo teve que responder a questionamentos sobre a importância — ou não — da educação para a mudança social, seus limites e possibilidades. Situado no centro de um debate em que alguns acreditavam com veemência no poder da educação para a mudança, e outros viam na escola um espaço para a reprodução dos interesses das elites dominantes, o educador procurava reconhecer essa ambiguidade e mostrar que a escola não era neutra, que expressava uma luta de interesses em sua tarefa de construir um mundo mais justo e acolhedor. Para que isso ocorresse, defendia que os setores progressistas da sociedade deveriam assumir de forma consciente a responsabilidade de fazer a escola cumprir esse papel.

Em 1994, Paulo concedeu uma longa entrevista para as jornalistas Marilene Felinto e Mônica Rodrigues Costa, publicada pela Folha de S.Paulo em 29 de maio. Em resposta à pergunta sobre por que seu método não havia erradicado o analfabetismo no Brasil, respondeu:

"Tu sabes que, em tese, o analfabetismo poderia ter sido erradicado com ou sem Paulo Freire. O que faltou, centralmente, foi decisão política. A sociedade brasileira é profundamente autoritária e elitista. Para a classe dominante reconhecer os direitos fundamentais das classes populares não é fácil. Nos anos 60 fui considerado um inimigo de Deus e da pátria, um bandido terrível. Pois bem, hoje eu já não seria mais considerado inimigo de Deus. Você veja o que é a história. Hoje diriam apenas que sou um saudosista das esquerdas. O discurso da classe dominante mudou, mas ela continua não concordando, de jeito nenhum, que as massas populares se tornem lúcidas."

Acusado de comunista nos anos 1960, Paulo não se recusou a responder de forma crítica sobre os abusos do regime, mas em diversas ocasiões reafirmou sua postura socialista. Conforme afirmou na mesma entrevista à Folha, o fim do comunismo no Leste Europeu havia representado uma queda necessária, mas não do socialismo; "a queda da moldura autoritária, reacionária, discricionária, stalinista, dentro da qual se pôs o socialismo". E concluiu:

"Entre o socialismo e o capitalismo, a diferença fundamental é que o capitalismo tem uma moldura democrático-burguesa. O que presta no capitalismo, no meu entender, não é ele. Para mim, ele é uma malvadez em si mesma. Se se pensa na excelência do capitalismo no Brasil, eu me pergunto: que excelência é esta que produz 33 milhões de famintos? O que o capitalismo tem de bom é apenas a moldura democrática. Um dos maiores erros históricos das esquerdas que se fanatizaram foi antagonizar socialismo e democracia. Por isso, a queda do muro de Berlim é uma espécie de

hino à liberdade, muito mais do que um retorno ao capitalismo. A utopia socialista talvez nunca tenha tido uma oportunidade tão bacana quanto hoje, historicamente, para crescer. Porque, de agora em diante, o capitalismo já não pode dizer que a culpa de seus males é do comunismo. Ele tem que assumir a sua responsabilidade.

Um mês antes de morrer, em 1997, Paulo Freire foi questionado sobre sua aproximação com o marxismo na condição de cristão. Como já fizera em outras ocasiões, ele respondeu à TV-PUC SP que não separava a fé das coisas terrenas. Sobre sua fé, citou Miguel de Unamuno, filósofo espanhol, e disse: "As ideias se têm, nas crenças se está. Eu estou na minha fé, eu nunca precisei de argumentações de natureza científica e filosófica para me justificar na minha fé". E prosseguiu: "Quando muito jovem eu fui aos mangues do Recife, aos córregos, aos morros, às zonas rurais de Pernambuco, trabalhar com os camponeses, as camponesas, os favelados. Confesso que fui até lá por uma certa lealdade ao Cristo de quem eu era mais ou menos camarada. Mas quando chego lá, a realidade dura do favelado, do camponês, a negação do seu ser como gente, a tendência àquela adaptação, àquele estado quase inerte diante de negação da liberdade, aquilo tudo me remeteu a Marx. Não foram os camponeses que disseram a mim: Paulo, tu já leste Marx? Não, eles não liam nem jornal, foi a realidade deles que me remeteu a Marx. Quanto mais eu li Marx, tanto mais eu encontrei uma fundamentação objetiva para continuar camarada de Cristo. Então, as leituras que fiz de Marx não me sugeriram jamais que eu deixasse de encontrar Cristo na esquina das próprias favelas. Eu fiquei com Marx na mundanidade e à procura de Cristo na transcendentalidade."

Reafirmou nessa entrevista o que havia dito ao educador Myles Horton, no livro de diálogos *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social:* "Minhas reuniões com Marx nunca me sugeriram que parasse de ter reuniões com Cristo".

Paulo deixou um texto inacabado, interrompido pela morte, posteriormente publicado por Nita em Pedagogia da indignação. Nele, comentava o assassinato do índio pataxó Galdino Jesus dos Santos, queimado vivo em 1997 por cinco adolescentes na mesma data em que se celebra o Dia do Índio — 19 de abril.

"Tocaram fogo no corpo do índio como quem queima uma nulidade. Um trapo imprestável. Para sua crueldade e seu gosto da morte, o índio não era um tu ou um ele. Era aquilo, aquela coisa ali. Uma espécie de sombra inferior no mundo. Inferior e incômoda, incômoda e ofensiva. Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços desgentificando-se, no ambiente em que decresceram em lugar de crescer. Penso em suas casas, em sua classe social, em sua vizinhança, em sua escola. Penso entre outras coisas mais, no 227 testemunho que lhes deram de pensar e de como pensar. A posição do pobre, do mendigo, do negro, da mulher, do camponês, do operário, do índio neste pensar. Imagino a importância do viver fácil na escala dos seus valores em que a ética maior, a que rege as relações no cotidiano das pessoas terá inexistido por completo. Em seu lugar, a ética do mercado do lucro. As pessoas valendo pelo que ganham. Se nada disso, a meu juízo, diminui a responsabilidade desses agentes da crueldade, o fato em si de mais esta trágica transgressão da ética nos adverte de como urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como o respeito à vida dos seres humanos, à vida dos animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e da floresta. Não creio na amorosidade de homens e mulheres, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem que estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador. Se a educação sozinha não transforma a

sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos. Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a serem sérios, justos e amorosos da vida e dos outros."

8

Paulo Freire y el surgimiento del movimiento de educación popular latinoamericana

Alfonso Torres Carrillo [1]

Presentación

En la actualidad (comienzos de la tercera década del siglo XXI), la Educación Popular es reconocida como una concepción y una práctica educativa, así como una corriente pedagógica y un movimiento de educadoras y de educadores, presente a lo largo y ancho de América Latina. Allá y acá encontramos grupos y colectivas, experiencias, proyectos y procesos educativos sociales, culturales y políticos autoidentificados como de educación popular; también redes y articulaciones, revistas, libros y piezas comunicativas, así como encuentros, foros y seminarios en torno a la educación popular.

Esta formidable presencia es el resultado de más demedio siglo de historia que comenzó en las postrimerías de la década de 1960 y a lo largo de la siguiente teniendo como principal fuente de inspiración las primeras publicaciones de Paulo Freire, especialmente, Educación como práctica de la libertad (1967) y Pedagogía del oprimido (1970). Sin embargo, es interesante reconocer que, en estos libros, el pedagogo brasileño no empleó la expresión Educación Popular para nombrar su trabajo, el cual se nombraba con otras denominaciones como "método Freire", educación concientizadora y educación liberadora.

---

[1] Educador popular e investigador social colombiano. Doctor en Historia (UNAM – México) y profesor emérito de la Universidad Pedagógica Nacional.

En efecto, la expresión Educación Popular solo se generaliza en la nueva década, para nombrar una práctica emergente de trabajo de base y de acompañamiento a la formación de cuadros populares a través de la educación, en la mayoría de las veces articulada a procesos eclesiales y teniendo como referencia los escritos de Freire. Como lo señala Barreiro (1974) en la presentación del libro más representativo de este contexto, aquella primera reflexión sobre Educación Popular y concientización estuvo precedida del trabajo de diferentes "grupos de base de la más variada procedencia social y nacional" llevado a cabo en diferentes países de la Región.

En este corto artículo abordamos cómo fue que desde la recepción y resignificación de las ideas freirianas en un contexto de ascenso de las luchas populares y de influencia del marxismo, como surgió la Educación Popular como movimiento y corriente educativa; así mismo, esbozamos sus rasgos característicos en cuanto a interpretación estructural y clasista de la sociedad y de la educación, en sus representaciones de los sujetos sociales de dicha propuesta y a su modo de entender su operacionalización en prácticas educativas concretas.

Recepción y crítica a la obra freiriana

Los primeros textos de Freire circularon por toda América Latina e influyeron sobre miles de educadores en una coyuntura de ascenso de las luchas sociales, de inconformismo generalizado y de acogida de ideas revolucionarias que planteaban cambios estructurales. La militancia cristiana de Freire y el carácter humanista de su pensamiento permitió que su propuesta fuese acogida al interior de la Iglesia católica, en particular, en la Conferencia General del Episcopado Latinoamericano reunida en 1968 en Medellín.

De este modo, los planteamientos en torno a la liberación y la metodología problematizadora de Freire influyeron en lo que llegaría a ser la Teología de la Liberación. Muchos religiosos y cristianos comprometidos con los pobres y oprimidos, verían en la educación concientizadora freireana la metodología más coherente con sus acciones pastorales y educativas; por ejemplo, ya desde 1969, el teólogo colombiano Rafael Ávila reconocía la influencia de Freire en sus textos escolares que denominó Liberación.

Pero el Método Freire, asumido de manera parcial e instrumental por algunas agencias estatales, también fue utilizado como mecanismo integrador, desde las políticas de desarrollo y promoción de la comunidad, que buscaban atenuar la conflictividad social. Aunque la educación concientizadora constituía una profunda crítica tanto a las prácticas extensionistas como a las rígidas pedagogías de izquierda, también empezó a revelar limitaciones y ambigüedades políticas. Estos problemas, que el mismo Freire reconoció posteriormente,[2] se referían principalmente al desconocimiento del carácter político de la educación, de su articulación a la estructura y al conflicto de clases.

Para sus críticos, la concientización quedaba convertida en un acto abstracto, voluntarista e independiente de la práctica social de educadores y educandos. Como señalaba Oscar Jara (1981: 6), la concientización había sido asumida como un momento previo a la acción transformadora; el educador y el acto educativo quedaban fuera de la lucha social. Y era precisamente que, en esa coyuntura, lo que aparecía como predominante era la proliferación de luchas sociales, desde las cuales se gestaban y promovían las prácticas educativas populares.

---

[2] La autocrítica de Freire a sus posiciones iniciales se reitera en diversas entrevistas y declaraciones: “Entrevista con Paulo Freire”, en *Educación*, Santiago de Chile, 1973; “La dimensión política de la educación”, en *Cuadernos pedagógicos* N° 8, CEDECO, Quito, 1985.

El discurso fundacional de la Educación Popular

La entusiasta recepción de la obra de Freire – y su posterior cuestionamiento - se dio en un contexto de expansión y radicalización de las luchas populares que se había iniciado desde finales de la década de 1960, pero que se consolidó en la siguiente con la inédita experiencia de gobierno socialista de Unidad Popular en Chile, los golpes militares en el cono sur y el triunfo de los sandinistas en Nicaragua en 1979. En casi todos los países de América Latina se percibía un ambiente de "ascenso del movimiento popular" y de expansión de las ideas y organizaciones revolucionarias en torno al ineludible avance hacia el socialismo.

Fue en este ambiente revolucionario, en que las iniciativas de educación popular buscaron promover o articularse a procesos organizativos y de movilización popular (Jara, 2018, p. 110). Con ellas, se buscaba contribuir a la concientización política de campesinos, trabajadores y pobladores en torno a procesos de reforma agraria, lucha por la tierra, organización sindical y lucha por el derecho a la ciudad. Por ejemplo, entre 1971 y 1973, Marta Harnecker y Gabriela Uribe en Chile, publican una serie de Cuadernos de Educación Popular, que circularán a lo largo y ancho del continente como material de apoyo a la educación de masas.

La lectura que hacían algunos partidos y organizaciones de izquierda era que, en esa coyuntura, la educación de las bases no podía darse por fuera de las luchas sociales y debía orientarse por la teoría revolucionaria ya elaborada por el marxismo; había que transmitirla a través de materiales y lenguajes sencillos, empleando metodologías eficaces. Así, la circulación y producción de manuales y cartillas en los que se presentaban las ideas claves del materialismo histórico y la realización de cursos y talleres de educación popular para trabajarlos con la gente se convirtió en el paradigma predominante hasta mediados de la década de los ochenta.

Esta concepción transmisionista de las prácticas educativas populares orientada a la formación de una conciencia de clase, se vio favorecida por la influencia de la tradición pedagógica de las izquierdas, que tenían presencia entre grupos de base y luchas sociales de sectores populares no obreros, en un contexto de ampliación de las luchas sociales. Heredera de una concepción ilustrada y vanguardista de la educación, la educación de inspiración marxista cuestionó la pedagogía liberadora de Freire y su metodología dialógica, tachándolas de utópicas, basistas y culturalistas.

Tal vez el fenómeno más interesante de ese periodo fue el encuentro entre muchos educadores populares, en su mayoría procedentes de los sectores cristianos renovadores, y las ideas y prácticas revolucionarias promovidas desde sectores de izquierda. El cristianismo y el marxismo, que en otros contextos habían sido vistos como dos concepciones de mundo y de la vida social opuestas, en América Latina confluyeron, dando origen a sentidos, prácticas y subjetividades emergentes con una gran potencia instituyente y renovadora.

En efecto, esta confluencia en la EP entre las tradiciones cristiana y marxista a comienzos de la década de 1970, también se produjo en otros campos, como el de la acción social eclesial (Teología de la Liberación e iglesia popular), el comunicativo (Comunicación Popular), el investigativo (Investigación Acción-Participativa), el filosófico (filosofía y ética de la liberación) y la psicología (psicología de la liberación. También fue un periodo de radicalización del campo cultural, originándose propuestas estéticas como el teatro del oprimido (Augusto Boal), la creación colectiva (Enrique Buenaventura y Santiago García), el folklorismo y la canción protesta. Vemos como la recurrencia de los significantes "popular" y "liberación" expresan una profunda una crítica al capitalismo, y a la vez un sentido clasista y emancipador, en torno a los cuales construyeron

identidad las luchas sociales y políticas de la época, así como las subjetividades y sujetos que las agenciaron.

El entramado ideológico e intelectual que se fue dando por mutua influencia entre estos discursos comprometidos, se fue consolidando en el llamado “discurso fundacional” de la Educación Popular (Sime, 1991; Torres Carrillo, 2007) el cual influyó y dio sentido a diversas experiencias educativas durante la década de 1970 y buena parte de la década de 1980 a lo largo y ancho del continente. De sus rasgos más característicos de este discurso y práctica educativa nos ocupamos a continuación.

Lectura clasista de la sociedad y de la educación

El principal rasgo del discurso fundacional es la fusión entre política y educación en el horizonte de la emancipación de las clases subalternas de la sociedad. Esta fusión se produjo en una doble vía; por un lado, se politiza a la educación, al asignársele fines generalmente asociados con la acción política; por el otro, se pedagogiza a la política, al considerar la acción política como espacio privilegiado de aprendizaje. De este modo se amplía a todas las esferas de la vida popular la dimensión educativa política: todo es educativo, todo es político; los contenidos y metodologías de la EP se orientan predominantemente a la concientización política.

Esta politización de la Educación Popular en su etapa inicial se alimentó del optimismo histórico que acompaño el periodo de auge de luchas sociales de las décadas de 1970 y 1980, así como de la influencia de diversas ideologías de izquierda, tanto partidistas como no partidistas. El triunfo de la Revolución Sandinista en Nicaragua, y el estallido de levantamientos insurreccionales en América Central, alentó las seguridades que daba la lectura clasista de la sociedad y alimentó las esperanzas en la posibilidad de acceso al poder del pueblo por vía revolucionaria.

El marxismo de manual, especialmente en su versión estructuralista, asumido dogmáticamente tanto en el mundo universitario como en el de la política partidista y la organización de las bases sociales, también nutrió la cosmovisión clasista de la Educación Popular[3]. Lo popular se asimiló al conjunto de clases oprimidas y al desarrollo de la lucha de clases; lo educativo se identificó con el desarrollo de la “conciencia de clase”; con el paso de la clase en sí (como categoría social) a “clase social” (como categoría política).

La expresión “movimiento popular” resumía la emergencia de los diversos actores y luchas en el escenario global; se convirtió en una institución imaginaria que se refería al conjunto de sectores populares organizados o movilizados. Más que un referente de la realidad para ser investigado o relacionarse con él, el Movimiento Popular se convirtió en una imagen mítica invocada repetidas veces como sujeto de la Educación Popular.

El discurso clasista permitió a los educadores populares una comprensión estructural de la sociedad y situar su labor en dicho conflictivo contexto. En consecuencia, dio prioridad a las dimensiones macrosociales, así como den las escalas continentales y nacionales de la acción social colectiva, en detrimento de lo molecular, lo regional y lo local. La preocupación estratégica por una revolución social que conmoviera radicalmente las grandes estructuras sociales, impidió ver el aquí y ahora concreto de las prácticas educativas populares y su relación con las experiencias comunitarias y las dinámicas asociativas populares, generalmente de una cobertura local y en torno a necesidades y demandas particulares.

Desde esta concepción, la comprensión de las bases sociales, sujeto genérico de la educación popular se asumió de modo paradójico; si bien se asumía que estas clases populares eran el actor del de las anheladas

[3] Tal vez el manual de mayor circulación y uso en la formación de educadores populares fue el titulado *Los conceptos elementales del materialismo histórico*, escrito por Martha Harnecker, cuyo tiraje en toda América Latina frisó los 500.000 ejemplares. Esto sin contar las numerosas cartillas y folletos que inspiró.

transformaciones, el estado de alienación que se les atribuía les impedía reconocer sus “verdaderos intereses de clase”. Por ello, serían las vanguardias iluminadas las llamadas a llevar la teoría revolucionaria al pueblo. Esa mirada iluminista de la Educación Popular pretendía llevar a las bases populares la concepción científica del mundo como garantía de su concientización.

La mirada clasista también trajo consigo una lectura reduccionista de las sociedades latinoamericanas, al asumir el conflicto entre el capital y el trabajo, entre burgueses y proletarios como eje central de los conflictos sociales, considerando secundarios otras formas de dominación en lo étnico, el género o lo generacional. A partir de este presupuesto, la Educación Popular enfatizaría su acción en contenidos explícitamente politizables, como aquellos referidos a la dominación imperialista, a la explotación económica y a las luchas en dichos terrenos. La vida cotidiana, las creencias, los saberes y las subjetividades de los educandos sólo eran útiles en la medida en que permitieran ejemplarizaran dichos postulados.

Mirada romántica de la cultura popular

El discurso “iluminista” de la primigenia Educación Popular inicial hizo, sin embargo, un extraño matrimonio con el postulado populista del ‘rescate’ de la cultura autónoma nacional. En efecto, un elemento configurador del discurso educativo popular de la década de 1970 e inicios de la de 1980 fue la preocupación por rescatar la “cultura popular”, entendida como la tradición artística y expresiva del pueblo en su condición campesina e indígena.

A la cultura popular se la identificó con el pasado, con las manifestaciones folklóricas y con las costumbres tradicionales, las cuales debían ser rescatadas de la marginación de que habían sido sometidas por la industria

cultural y los medios de comunicación. Se desconocían los procesos de resistencia, mestizaje, hibridación y reinvención de las culturas populares.

El rescate de la cultura popular fue entendido, como la reedición ideologizada de las tradiciones y formas expresivas populares del pasado campesino e indígena; por ejemplo, en Colombia, se compusieron bambucos y cumbias con contenido social. Hacer cultura popular también se entendió como el llevar a los sectores populares contenidos concientizadores por medio del arte. Por ello, el teatro panfletario, la poesía social, la canción protesta, el cine testimonial y las expresiones visuales de denuncia, fueron frecuentemente incorporados a las prácticas educativas populares. En todo caso, esta estética rebelde, aportó a la construcción identitaria de esas generaciones de educadoras y de educadores populares.

Aunque en el contexto europeo en el que surgieron las matrices culturales iluminista y romántica eran antagónicas, en las prácticas educativas populares ambas corrientes se combinaron. Mientras la comprensión de los sectores populares y su cultura remite al populismo romántico, la acción educativa popular asumida como emancipación del pueblo es claramente iluminista. Al respecto Lovisolo (1988) sostiene que, en la educación popular, los contenidos iluministas se codificaron en un lenguaje romántico. Esta paradoja en el plano político y en el cultural se expresaría también en el ámbito metodológico: trabajar contenidos politizables en formatos culturales tradicionales: música folklórica con letras de denuncia social o épica de las luchas populares.

Entre el método dialéctico y las técnicas participativas

A nivel pedagógico, el discurso fundacional de la Educación Popular tuvo como características centrales su identificación con el método dialéctico de conocimiento y su preocupación por la participación. En efecto,

Carlos Núñez (1985, p. 23) identificó aquella con dicho método: “La educación popular es la aplicación de la concepción metodológica dialéctica al terreno de la dimensión pedagógica, al campo de la formación crítica de la conciencia de las masas organizadas”.

Debido a la influencia del materialismo histórico, se asumió que el método de la Educación Popular era el dialéctico, entendido como un conjunto de principios metodológicos generales que se suponía garantizaban la eficacia de las acciones educativas. El principal de ellos es su relación con la praxis histórica de los sectores populares, evidenciada en pautas como “la práctica es el punto de partida y de llegada de la Educación Popular”, o “la Educación Popular debe conjugar la práctica y la teoría”.

Esta exaltación de la articulación entre teoría-práctica no provenía únicamente de la vertiente marxista; se conjugaba con un postulado que provenía de renovadora corriente de la acción católica sintetizada en la triada “ver, juzgar y actuar”, así como en los planteamientos de Freire y Fals Borda en torno a la conjunción entre acción y conocimiento, e incluso de las premisas empiristas de la pedagogía activa. Esta última influencia (no siempre asumida de manera consciente) también se expresó en criterios como “el partir de los intereses y motivaciones de los educandos”, “partir de lo próximo y concreto para ir a lo distante y abstracto” y “aprender haciendo”.

La participación de los educandos fue un planteamiento central en esta fase fundacional de la educación popular; se acogió la crítica al verticalismo y autoritarismo hecha por Freire, así como su insistencia en el establecimiento de relaciones horizontales entre educador y educandos y la construcción colectiva de conocimiento. Sin embargo, en muchas ocasiones se redujo al uso de dinámicas grupales y técnicas interactivas. Dado su carácter práctico y sencillo, estos materiales tuvieron una entusiasta

acogida no sólo entre educadores populares sino también entre profesores y animadores comunitarios.

No es casual que dos de los libros de mayor circulación entre educadores fueron y continúen siendo *Métodos y técnicas para la educación*, de Enrique y Trudy Schulze (1976) y *Técnicas participativas para la Educación Popular*, de Laura Vargas y Graciela Bustillos (1981), integrantes de la Red Mesoamericana de Educación Popular Alforja. De esta última obra existen numerosas ediciones y reimpresiones, publicadas por sellos editoriales de países de la región e incluso de fuera de ella.

También durante la primera mitad de esa década, se publican 2 libros que recogen las ideas claves del discurso fundacional: *Educación popular y alfabetización en América Latina* (Peresson, Mariño y Cendales, 1983) y *Educar para trasformar, transformar para educar* (Núñez, 1985); estas obras de carácter más conceptual y metodológico, que recogían la experiencia de dos centros de promoción de la educación popular de amplio reconocimiento: Dimensión Educativa (Colombia) y del IMDEC en Guadalajara, (México), se volvieron textos de referencia obligada entre educadores populares. Ambos tomaban distancia con otros enfoques educativos (incluido Freire), afirmaban el carácter político clasista, crítico y emancipador de la educación popular y exponían en profundidad sus propuestas metodológicas.

En fin…

La Educación Popular como movimiento y corriente pedagógica emancipadores articulada al movimiento social latinoamericano surge hace medio siglo, retomando y a la vez cuestionando las ideas de Paulo Freire y en un contexto de creciente movilización social y politización de los actores populares y diferentes campos de la vida social como la cultura, la educación, la investigación y las ciencias sociales. Ese entorno va a ser

decisivo en el contenido de sus discursos y prácticas fundacionales, identificados con el imaginario de la urgente y necesaria transformación profunda de la sociedad a través de la Revolución.

Es importante volver a las raíces de lo que somos y de nuestras prácticas, reconociendo su historicidad en su doble sentido: por un lado, sólo podemos entendernos y entender nuestras prácticas con relación al contexto en el que emergen y transcurren, y por el otro, que estamos y están en permanente devenir, transformándose. La Educación Popular es una bella evidencia de ello.

Bibliografía

Barreiro, J. (1974). Educación popular y proceso de concientización. México, Siglo XXI editores

Bustillos G. y Vargas L. (1981) Técnicas participativas para la Educación Popular

Harnecker, M. (1971). Los conceptos elementales de materialismo histórico, México, Siglo XXI editores.

Jara, O. (1981). Educación Popular. La dimensión educativa de la acción política. San José, CEASPA -ALFORJA.

Lovisolo, H. (1988). La Educación de adultos entre 2 modelos. *Cuadernos* 7, Sao Paulo

Núñez C. (1985) Educar para transformar, transformar para educar, Guadalajara, IMDEC

Peresson M., Mariño G. y Cendales L., (1983) Educación popular y alfabetización en América Latina. Bogotá, Dimensión educativa.

Sime, L. (1991). Los discursos de la educación popular. Lima, Editorial Tarea

Torres Carrillo, A. (2007). La educación popular. Trayectoria y actualidad. Bogotá, Editorial El Búho

9

Da Educação Popular à Educação Popular Freiriana – sentidos do popular

Fernanda dos Santos Paulo [1]

Introdução

Este ensaio resulta de dois movimentos. O primeiro trata-se da pesquisa de doutoramento defendida em fevereiro de 2018 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). O segundo movimento refere-se a um diálogo suscitado com Carlos Rodrigues Brandão, a partir de Oscar Jara, que nos provocou através de uma mensagem, encaminhada por e-mail, com a seguinte questão: "*afinal quando a educação popular começou a ser chamada de educação popular*?".

Por meio da mensagem aludida acima, Brandão organizou um diálogo coletivo por e-mail, instigando a problematização a partir do questionamento de Oscar Jara. Estavam incluídos neste grupo de *dialogantes* os seguintes educadores: Oscar Jara, Osmar Fávero, Norma Michi, Marco Raul Mejia, Marcos Arruda, Moacir Gadotti, Eymard Vasconcelos, Fernanda Paulo, Danilo Streck e Balduino Andreola. Essas trocas de e-mails resultaram em um conjunto de depoimentos, dos quais alguns excertos estão presentes na tese (PAULO, 2018).

A pergunta de Oscar Jara remetia a um contexto mais recente da Educação Popular, como escreve Brandão na sistematização de nossos

---

[1] Educadora Popular, militante da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA) do Movimento de Educação Popular (MEP) e do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul (FEJARS). Pedagoga e Filósofa. Especialista em Educação Popular. Mestre e Doutora em Educação. Pós-doutorado em Educação Popular. Professora do PPGEd da UNOESC. E-mail: Fernanda.paulo@unoesc.edu.br

diálogos: "*Claro, há registros muito antigos para este nome. Mas a pergunta de Oscar dirigia-se a algo de que nós, cada uma/um a seu tempo, fomos mais do que 'testemunhas oculares'. Fomos e somos educadores militantes*". Sobre os registros antigos, me senti mobilizada em realizar uma pesquisa histórica acerca dos sentidos e significados da Educação Popular, até a compreensão do que seria uma Educação Popular freiriana.

Então, provocada por esses diálogos, realizei o que Brandão denominou de A*rqueologia da Educação Popular*. Não foi minha pretensão realizar uma análise aprofundada sobre a história da Educação Popular no Brasil na tese[2], mas me propus a realizar uma espécie de mapeamento da origem deste termo através da literatura disponível em livros, artigos e bibliotecas virtuais. A escolha por uma espécie de mapeamento dá-se devido a minha opção pela concepção de *Educação Popular Freiriana*. Diante dessa escolha, afirmo alguns pressupostos, tais como: 1) Se escolho a Educação Popular *freiriana* é porque existem outros tipos de educação popular; 2) A expressão *freiriana* não é exclusividade de Paulo Freire, mas o inclui também. Ou seja, é com Freire e com seus interlocutores; 3) Se há outras educações populares, os significados devem ser desvelados para definir a minha opção de Educação Popular; e, 4) A opção da grafia com iniciais maiúsculas em *Educação Popular* resulta de um estudo acerca de uma concepção política e das minhas escolhas, também políticas.

2. Educação Popular no mundo e a Educação Popular freiriana

Localizei a presença da Educação Popular, antes de Paulo Freire, em vários países: Alemanha, Argentina, Brasil, Cuba, Espanha, França, Inglaterra, Grécia, Irlanda, Itália, México, Portugal, Suíça, Uruguai e Venezuela. Para identificar a Educação Popular *freiriana,* apresento, a

---

[2] Em minha dissertação, apresento o contexto da Educação Popular no Brasil em diálogo com mais de trinta autores. (PAULO, capítulo II , 2013).

seguir, de modo breve, uma mostra do que são essas educações populares. (PAULO, 2018).

Pelos estudos realizados, a expressão Educação Popular, numa perspectiva de transformação social, que se caracteriza de modo mais próximo à Educação Popular freiriana, aparece pela primeira vez na Venezuela, a partir do Simón Rodríguez (1769-1854). Para Mejía (2012), foi no contexto da luta pela independência latino-americana (XIX), que Simón Rodríguez, mentor de Simón Bolívar, refere-se a uma Educação Popular com as seguintes características: somos americanos, não europeus, inventores e não repetidores; educa-se para não ser servo de mercadores ou clérigos; e, ser capaz de uma arte ou ofício para viver por conta própria.

No ano de 1830, Simón Rodríguez fala em Educação Popular enquanto projeto político e educacional, relatando uma experiência de trabalho com crianças pobres de Chuquisaca, realizada durante o governo de Bolívar. Ele propõe uma educação para todos, de forma igualitária, "abrindo espaço para os excluídos, como os pardos, os negros e os índios" (GONÇALVES, 2014, p.26). Diante dessas leituras, identifico a constituição de uma *Educação Popular político-cultural.*

Antes de Simón Rodríguez, a expressão *Educação Popular* já era utilizada na Europa, com um sentido diferente. Foi no século XVI, na Alemanha, a partir da Reforma Protestante, que grupos religiosos buscavam socializar as sagradas escrituras a todos os fiéis através do ensino da leitura (MEJIA, 2012). Essa *educação popular*, denomino-a de *cristã-instrumental.* Ainda na Alemanha**,** Karl Heinrich Marx (18181883) enuncia uma democracia radical, incluindo a Educação Popular gratuita e separada do Estado, pois para ele a Educação Popular a cargo do Estado era inadmissível porque o aparato estatal reproduz a dominação do capital sobre os trabalhadores que mais necessitam da educação emancipatória. O autor, ao realizar uma Crítica do Programa de Gotha (1891), não concebe a

Educação Popular estatal como revolucionária, principalmente porque, naquele cenário político, havia grandes tensões acerca das desigualdades sociais, característica da sociedade capitalista. Para ele, a proposta partidária (Programa de Gotha) não aprofundava as contradições da luta de classes, e a Educação Popular pelo Estado deveria ser rejeitada e não sucitada (MARX, 2012). Com base em minhas análises, podemos denominar essa educação como *Educação Popular rebelde e revolucionária*.

Assim como ocorre em Simón Rodríguez, Marx também influenciou a concepção de Educação Popular freiriana. A partir desses dois autores, localizo aproximações acerca das dimensões culturais, política, epistemológica e social no conceito de Educação Popular na perspectiva de Freire, como diz Ana Maria Araújo Freire:

> Não há como negar a sua maneira própria de pensar porque reinventa e supera em parte ou no todo muito dos seus mestres, a **influência do marxismo**, do existencialismo, do personalismo ou da fenomenologia. São presenças na sua leitura de mundo tanto **Marx**, Lukacs, Sartre e Mounier quanto Albert Memmi, Erich Fromm, Frantz Fanon, Merleau-Ponty, Antonio Gramsci, Karel Kosik, Marcuse, Agnes Heller, Simone Weill e Amilcar Cabral. (1996, p.61, grifo nosso).

Diferentemente de Marx e aproximado à visão de Pestalozzi (1746-1827), mas de forma mais crítica, o alemão Herman Nohl (1879-1960), referência para a Pedagogia Social, também utilizou a expressão *Educação Popular*, que foi discutida por ele, pela primeira vez, entre os anos de 1904 a 1914, em decorrência da criação de uma universidade popular fundada em Jena. Para Ribas (2014), Nohl entende a pedagogia social enquanto parte ou espaço da pedagogia geral, com fins específicos no sentido da formação popular para prevenção e recuperação de jovens em situação de risco, ou seja, diferente do sentido defendido por Paulo Freire, que está

associado aos processos de libertação e de práticas de cultura popular. Ainda que Nohl seja influenciado por epistemologias críticas, ele tem na sua concepção de pedagogia social uma "perspectiva claramente preventiva." (DÍAZ, 2006). Diante de tais abordagens, a característica dessa pedagogia aproxima-se da educação social, que tem como um dos seus eixos o trabalho de "mediação para prevenir as situações de escassez e garantir a promoção dos indivíduos [...], ação socioeducativa é entendida como ajuda social." (DÍAZ, 2006, p.102). Portanto, suponho que Nohl, ao utilizar o termo *Educação Popular*, o faz sob a *perspectiva* da prevenção e não da emancipação.

Na suíça, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), por meio de cartas dirigidas a seus amigos, escritas entre os anos de 1801 a 1809, discorria sobre suas ideias acerca da Educação Popular. O significado voltava-se para a instrução das crianças pobres que moravam nos subúrbios das grandes cidades, em condições de vida precárias. É, portanto, nessas cartas que ele faz menção a respeito da Educação Popular com "conteúdo extremamente biográfico." (SOËTARD, 2010, p.41). Isso, porque ele escreve nas cartas as suas experiências profissionais, sendo que uma delas tratava do projeto de criação de uma escola profissional para os pobres, o qual era considerado como Educação Popular. Sob este prisma, na minha interpretação, o sentido da *Educação Popular* para Pestalozzi é de cunho *assistencialista*.

José Martí (1853-1895), em 1875, já falava da Educação Popular geral e de qualidade para todos (todas as classes da nação), com o sentido de igualdade e descolonização. (MARTÍ, 2001). Para Streck (2008), Martí é um dos inspiradores da Educação Popular, ele "lutava também por uma educação enraizada em nossa América, inaugurando um pensamento que um século depois se torna um axioma básico da Educação Popular.".

(STRECK, 2010, p.136). Defino esta *Educação Popular* como *heurística-politizadora* aproximada, com algumas dimensões da Educação Popular freiriana.

O venezuelano Andrés Bello (1781-1865) defendeu uma educação do povo através da popularização da ciência e das artes, preconizando a cultura intelectual. Em detrimento de sua experiência na docência universitária, observa que não é só pela educação superior, sua principal defesa, que haverá um progresso educacional, mas por meio da criação de um sistema de Educação Popular para a escolarização do povo, a qual denomina de Educação Popular (BELLO, 1982). Essa Educação Popular dá-se pela instrução literária e científica, dirigindo-se a todos (meninas e meninos), cujo objetivo educacional é promover a aprendizagem significativa, sem repetir o modelo de ensino vigente de memorização e repetição dos conteúdos (BELLO, 1982). Ele, na minha leitura, compreende a *Educação Popular* como *metodologia* de ensino e de *popularização da educação escolar*. Identifico aproximações com Paulo Freire, principalmente no tocante aos processos metodológicos da construção do conhecimento, o qual pressupõe estar encharcado de significados. Andrés Bello (1982), porém, não associa a questão da aprendizagem significativa à intervenção sobre essa realidade com vistas a transformação social como Paulo Freire, mas, sim, qualificar a educação e torná-la acessível a todos (as) para promover a prosperidade nacional.

Já o argentino Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) defendeu uma Educação Popular enquanto programa de civilização, por meio de um sistema educacional. Sarmiento rejeitava a "divisão entre escola para pobres e para ricos" (PUIGGRÓS, 2010, p.105) e fomentava uma educação comum para todos (SARMIENTO, 1950). Ele tinha um profundo interesse pelas políticas educacionais na defesa da instrução escolar, principalmente primária, de característica estatal, pública, gratuita e laica. No entanto,

identifico essa *educação popular* como *civilizatória*, segundo os padrões europeus, pois fomentava os ideais do desenvolvimento industrial no padrão norte-americano, ou seja, nos moldes do branqueamento da nação, utilizando o modelo educativo e de desenvolvimento dos Estados Unidos.

Na França, um dos países que influenciou a educação brasileira no século XIX (BRANDÃO, 2006), a Educação Popular, proposta a partir de 1830 (MARTIN, 1986), tem sua história marcada por movimentos políticos, a saber: 1) Século das Luzes: definição do regime político, surgimento de associações, movimentos de Educação Popular (cursos de educação para adultos: educar o povo); industrialização nascente e início do movimento operário; 2) surgimento das universidades populares (cultura popular), implementação da cidadania e da democracia no estado republicano em desenvolvimento, e alfabetização de adultos; 3) o catolicismo na Educação Popular sob o domínio da burguesia (articula o apostolado e a ação social por meio da educação para a caridade), Educação Popular republicana escolar inspirada nas ideias de Condorcet, movimento pela laicização e confessional da educação; 4) Educação Popular situa-se na escola buscando “corrigir os defeitos das iniciativas católicas” (WEISS, 2004, p. 84), educação popular estatal com vistas à moralização do povo em vulnerabilidade social (WEISS, 2004; MARTIN, 1986; FERRARO, 2009).

A educação popular francesa se distancia da Educação Popular freiriana no tocante à educação político-libertadora, no sentido de não vincular-se as práticas educativas às assistencialistas e de um projeto de sociedade dominante de interesse do capital. Contudo, há semelhanças entre elas, no que tange à educação como direito para todos, à luta pela democracia, à educação pública e à democratização da cultura. Mesmo assim, a questão concernente à cultura se difere do entendimento e das práticas de Paulo Freire e educadores e educadoras de seu tempo, pois suas lutas eram contra qualquer tipo de *invasão cultural,* enquanto que para os

franceses a cultura estava atrelada ao modelo iluminista. Adjetivo a educação francesa como educação popular *cidadã burguesa*.

A Educação Popular inglesa, no século XVIII, para Ferraro (2009), possuía características conservadoras, sob influência de Bernard Mandeville. A Educação Popular não superava a cultura burguesa, mas mantinha a manutenção da opressão e da pobreza por meio de educação enquanto caridade e permanência da ignorância (MANDEVILLE, 2001). A Educação Popular inglesa desse período não se aproxima em nenhum aspecto à proposta de educação defendida pelos pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana, que é oposta à Educação Popular *conservadora*. Da mesma forma ocorre no Japão, em que, no século XIX, uma classe dirigente conservadora decidiu oferecer um mínimo de instrução ao pobre (Educação Popular *mínima*) devido ao projeto de desenvolvimento do país (MÓNICA, 1976). A característica dessa Educação Popular é o mínimo para os pobres e o máximo para o capital.

Em Portugal, o termo *Educação Popular* nasce entre os anos de 1926 e 1939, como *instrução popular,* voltada para os analfabetos (MÓNICA, 1976), o que, em certa medida, se aproxima de algumas tendências brasileiras de definir a Educação Popular, especialmente no tocante à educação dirigida às classes populares e não construída com as classes populares.

No caso do Brasil, as duas tendências existentes, mesmo com objetivos e públicos diversos, são: a educação dirigida *às* classes populares (na linha da inclusão de quem estava à margem); e a Educação construída *com* as classes populares (na linha da transformação social, isto é, no enfrentamento ao sistema nefasto e produtor de empobrecidos para um sistema de superação das desigualdades sociais, por uma iguladade de condições – na perspectiva socialista). Essas tendências são originárias do

surgimento da Educação Popular no nosso país[3]. Em relação a isso, é comum, ainda nos dias de hoje, utilizar a expressão *Educação Popular* como sinônimo de alfabetização de adultos, educação infantil em creches comunitárias, educação de crianças pobres em idade-defasagem, projetos de educação na escola, educação comunitária, educação permanente, educação não escolar, educação de base, educação de classe, educação básica, extensão universitária, políticas sociais, etc. (BRANDÃO, 2006; FREIRE, 1997; PAULO, 2013). Essas definições são amplas e nem sempre estão associadas à Educação Popular freiriana. Diante do exposto, se faz necessário definir o que entendo por essa concepção. A partir disto, retomei o livro *Pedagogia do Oprimid*o e localizei uma vez o termo *Educação Popular*, no capítulo intilutado "A teoria da ação antidialógica", como podemos conferir abaixo:

> No fundo, o que o tal Mr. Giddy, citado por Niebhur, queria, tanto quanto os de hoje, que não falam tão cínica e abertamente contra a **educação popular**, é que as massas não pensassem. Os Mr. Giddy de todas as épocas, enquanto classe opressora, ao não poderem pensar com as massas oprimidas, não poderá, deixar que elas pensem. (p. 74, Grifo nosso).

Podemos afirmar que, a partir do excerto, a Educação Popular é crítica e libertadora na acepção de Freire (1987). Importante enfatizar que nesta obra identificamos as influências filosóficas que, certamente, contribuíram para a definição de sua concepção de Educação Popular. Localizamos Paulo Freire em diálogo com outros autores, como podemos observar no quadro a seguir:

---

[3] Em se tratando do Brasil é importante destacar que o conceito de EP é distinto porque propõe uma reconstrução de seu sentido e significado diferente da compreensão de uma escola para o povo, ou seja, a extensão da escola para os povos (uma escolarização comportamental).

Quadro 1 - **Pedagogia do oprimido e alguns dos conceitos que fazem parte da Concepção de Educação Popular**

Autores e autoras	Conceitos
Álvaro Vieira Pinto	Consciência
Cândido Mendes	Consciência oprimida
Erich Fromm	Humanização e participação
Ernani Maria Fiori	Transformação do mundo
George Lukács	Consciência de classe
Martin Buber	Diálogo
Ernesto Che Guevara	Amorosidade e confiança do povo
Rosa Luxemburgo	Diálogo com o povo
Simone de Beauvoir	Relação de opressão
Vladimir Lenin	Movimento revolucionário
Marx	Relação dialética subjetividade-objetividade
Frantz Fanon	Oprimido-opressor

Fonte: Paulo (2018)

Em *Educação Popular e Conscientização*[4], no meu entendimento, há uma definição potente para o que entendemos Educação Popular libertadora ou freiriana, a saber: 1) É "trabalho político da prática pedagógica." (BRANDÃO, 1980, p. 8); 2) "garantia de que a educação popular supera na prática os próprios manuais nascidos de suas dúvidas, e onde ela aprendeu, por um momento, a recomeçar." (BRANDÃO, 1980, p. 9); 3) Reconhecimento de que há "diversos e possíveis modelos de educação popular" (BARREIRO, 1980, p. 11); 4) O trabalho de Educação Popular relacionado aos processos de conscientização. (Barreiro, 1980); 5) "compreendemos que a chamada Educação Popular é um instrumento político significativo, ou não é mais do que uma denominação enganosa dada a novas formas e sistemas propugnados pelas classes dominantes para perpetuar ou aprofundar, se ainda é possível, a alienação dos nossos povos." (BARREIRO, 1980, p. 13).

Brandão (1980) discorre acerca dos diferentes entendimentos da Educação Popular. Alguns dos significados se aproximam com o que Paulo Freire definiu em Pedagogia da Esperança, como a compreensão de que a

[4] Livro escrito por Brandão e assinado por seu amigo Júlio Barreiro, por decorrência da perseguição de intelectuais brasileiros, de esquerda, no período da ditadura civil militar (PAULO, 2018).

Educação Popular “deve aproveitar todas as oportunidades para criar atitudes e comportamentos capazes de conduzir a níveis superiores de atuação política na organização do povo em torno aos seus interesses, [...] para provocar o seu sentido crítico, autônomo, criativo. (BARREIRO, 1980, p. 13-14). Escreve afirmando a exigência de uma autêntica Educação Popular, a qual está associada aos processos de conscientização e à “busca de uma verdadeira ciência das classes dominadas, que possa servir com maior eficácia para a sua tradução em formas de uma ação política transformadora.” (BARREIRO, 1980, p. 15).

Para definir o que compreendo por Educação Popular freiriana retomo estas questões e volto à história do Brasil no início da República, quando foi inaugurado o debate em torno da Educação Popular. Nomes como Carneiro Leão (processo de escolarização para o desenvolvimento nacional), Manoel Bonfim (instrução é a salvação do país) e Mendes Pimentel (educação popular proletária) surgem antes de Paulo Freire e marcam a história da Educação Popular brasileira. Desses, é Mendes Pimentel que faz um recorte de classe na compreensão de Educação Popular (MOROSINI, 2006), e, assim, aproxima-se da concepção de Educação Popular freiriana.

Nos três DVDs sobre Educação Popular I e II e Educação de Jovens e Adultos, organizados por Osmar Fávero e Elisa Motta, em 2015, podemos ter acesso a um conjunto de materiais que tratam da memória da Educação Popular. Nesses documentos, identificamos a Educação Popular com um significado libertador. Em tais materiais, localizei o documento “Ref, AP/DOC: 4.63”[5] sobre a Ação Católica (DVD-Rom: Educação Popular I), que menciona a cultura popular com sentido de Educação Popular:

---

[5] Educação popular 1 [recurso eletrônico] / organização Osmar Fávero; Elisa Motta.- 1. ed. - Petrópolis, RJ : De Petrus et Alii; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2015.

> Objetivos a alcançar: Os instrumentos de cultura popular - alfabetização, núcleos populares, praça de cultura, teatro, artes plásticas, cinema, música, publicações, festas populares, festivais de cultura a todos as outros que propõem a mobilização popular - são meios de conscientização, politização e organização do povo. Elaborados com e a partir de seus valores fundamentais são validos enquanto possibilitam a libertação popular de suas alienações. (1963, p.5)

Identificamos temas convergentes do que chamo de Educação Popular freireana: Luta – a unidade dialética entre o subjetivo e o objetivo, libertação popular, emancipação cultural e diálogo. Nos materiais do DVD: Educação Popular I, achamos um amplo acervo de materiais relativos às campanhas de alfabetização e educação de adultos e sobre os movimentos de cultura e Educação Popular, criados desde 1960. Conhecemos, através desses materiais, documentos do Movimento de Cultura Popular, do Centro Popular de Cultura, do Movimento de Educação de Base, das experiências do Sistema Paulo Freire de Alfabetização, etc. Nesses materiais, encontrei o livro: "Dois Alfabetizadores antes do Golpe de 64" (uma experiência fundamentada no pensamento de Paulo Freire), de Jose Carlos e Vera Barreto. José Carlos Barreto (1992) diz na apresentação desse livro:

> Temos notado que existe entre os jovens uma curiosidade muito grande sobre os anos sessenta. Em especial os que antecederam o golpe militar de 64. Quando estes jovens são educadores, esta curiosidade abrange também a alfabetização e a **educação popular** desenvolvida pelos estudantes da época. Esta curiosidade se justifica. Foi neste período da nação brasileira que **Paulo Freire** deixou de ser um professor universitário apenas conhecido no Recife, para tornar-se figura nacional. Primeiro passo para que depois, em razão de sua produção no exilio, fosse reconhecido em todo o mundo como o maior educador que o Brasil já produziu. (Grifo nosso).

Ao longo desse livro, a Educação Popular vai aparecendo com o sentido político (educação é ato político) significando "ação política à prática pedagógica" (p.6), e, para exemplificar, encontramos a Pesquisa do Universo Vocabular (p.10) e o curso de formação de educadores, que discutam a realidade brasileira, a fundamentação da proposta de Paulo Freire e a metodologia da alfabetização.

O trabalho com esse conjunto de documentos que compõem os 3 DVD-Rom nos ajuda a afirmar e reafirmar que a Educação Popular na perspectiva freiriana tem um sifnificado político que não se define ou se estabelece somente no ambiente de ensino (educação básica e suas modalidades ou Educação Superior). Inclusive, há um registro que consta no Caderno que acompanha os 3 DVD-Rom, em que os organizadores fazem uma nota de rodapé (p.5) para referirem-se às experiências do Sistema Paulo Freire de Alfabetização, explicando que: "Normalmente, nomeia-se "método" Paulo Freire; na verdade, Paulo Freire propôs um 'sistema de educação de adultos', compreendendo desde a alfabetização, como primeiro estágio, até a universidade popular.". Nesse sentido, o acervo, é importante ratificar a opção pelo uso Educação Popular freiriana.

Considerações finais

O diálogo suscitado com Carlos Rodrigues Brandão, a partir de Oscar Jara, foi um importante movimento de pesquisa histórica sobre as origens da Educação Popular, seus sentidos e significados. Assim, constatou-se que a Educação Popular freiriana se constitui em um quefazer engajado na perspectiva da pedagogia crítica. Ela compõe alguns pressupostos comuns que perpassam pelas diferentes correntes filosóficas, entre eles estão: a educação libertadora a partir da práxis político-educativa; a transformação social que parta da luta dos e com oprimidos, indissociada de uma educação conscientizadora; o diálogo problematizador entre os diferentes

saberes: os construídos na academia (saberes científicos) e os adquiridos no cotidiano da vida (saberes populares) na luta por epistemologias populares; e a aposta de que existem possibilidades de mudanças, por isso a esperança e o sonho por um mundo justo e humanizador para todos, enquanto luta possível e concreta.

Reafirmamos que o próprio conceito de Educação Popular, que não tem um único significado, mesmo quando tratando de educadores que se embasam pela pedagogia crítica. Porém, tem um significado comum a todos: a luta pelo acesso dos oprimidos à educação, através de uma educação crítica. Isso quer dizer que a Educação Popular freiriana significa uma educação libertadora elaborada por um projeto idealizado por muitos intelectuais, críticos ao modelo conservador de educação e das injustiças sociais advindas do modelo sócio-histórico do capitalismo em voga. Paulo Freire representa a educação libertadora, e por isso, o *freiriana* não se caracteriza como adjetivo que se refere à Educação Popular, mas um complemento essencial e importante, que define, politicamente, as bases teóricas comprometidas com a transformação social, o que requer a superação de uma educação e sociedade desumanizante. Não existe uma única corrente filosófica que constitua a Educação Popular freiriana. O que marca é o diálogo entre diferentes autores de uma perspectiva crítica.

Referências

BARREIRO, Júlio. **Educação popular e conscientização**. Tradução de Carlos Rodrigues Brandão. Petrópolis: Vozes, 1980.

BELLO, A. **Obras completas de Andrés Bello: temas educacionales 2**. Caracas: La Casa de Bello, 1982, pp. 671-685, v. 22. In: Weinberg, Gregório (org). Andrés Bello. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. 116 p (Coleção Educadores).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Tradução. In.: BARREIRO, Júlio. **Educação popular e conscientização**. Tradução de Carlos Rodrigues Brandão. Petrópolis: Vozes, 1980.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular.** 1ª ed. SP, Brasiliense, 2006.

CARNEIRO LEÃO, Antônio. **Problemas de Educação**. Rio de Janeiro: Livraria Castilho. 1919.

DÍAZ, Andrés Soriano. **Uma Aproximação à Pedagogia-Educação Social**. Rev. Lusófona de Educação, 2006, nº.7, p.91-104.

FERRARO, ALCEU RAVANELLO. Liberalismos e educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14. nº 41 maio/ago. 2009.

FREIRE ARAUJO, Ana Maria. In: GADOTTI, Moacir (org). **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GONÇALVES, Micheli Suellen Neves. **Educação popular na América Latina**: **Um estudo comparado do pensamento social de Simón Rodríguez (Venezuela, 1771-1854) e Antônio Carneiro Leão (Brasil, 1887-1966)**. Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciência da Educação da Universidade Federal do Pará, 2014. (Dissertação Mestrado) 180.p.

MANDEVILLE, Bernard. **La fábula de las abejas o los vicios privados hacen la prosperidad pública**. Comentário crítico, histórico y explicativo de F. B. Kaye. Publicação original em inglês de 1705 a 1729. México: Fondo de Cultura Económica, 2001. (Tradução de Alceu Ravanello Ferraro).

MARTI, José. Obras Completas. **La Habana: Obras Completas**. La Habana: Centro de Etudios Martianos; Karisma Digital, 2001. (Edição Eletrônica)

MARTIN, Jean-Paul. **Histoire de L'Éducation Populaire et de ses Représentations**. ln: Document De L'INEP: L' Éducation populaire:un pari pour ia démocratie. Marly-Le-Roi, INEP, n. 6, nouvelle série, 1986, pp 13-27. (tradução livre).

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha.** tradução e notas Rubens Enderle. - São Paulo: Boitempo, 2012. (Coleção Marx-Engels).

MEJÍA JIMENEZ, Marco Raúl. **La educación popular: una expresión de construcción de lo proprio**. Documento apresentado na XXV reunião anual da ANPED. Porto de Galinhas. Brasil, 21 a 24 de outubro, 2012.

MOROSINI, Marilia (org.). **Universidade no Brasil: Concepções e Modelos**. 1ª Ed. Brasília: INEP. V. 1. 465 p, 2006.

MÓNICA, Maria Filomena. **A sociedade, o Estado e a educação popula**r: Inglaterra, Portugal e Japão. Análise Social, vol. XII (48), 1976-4º, 853-87.

PAULO, Fernanda dos Santos. **A formação dos (as) educadores (as)populares a partir da práxis: um estudo de caso da AEPPA**. UFRGS-FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013. (Dissertação/mestrado). 278p.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade**. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2018. 268 f.

PUIGGRÓS, Adriana. **Domingo F. Sarmiento ou os antagonismos da cultura e da educação argentinas.** In: STRECK, Danilo R. Fontes da Pedagogia Latino-americana: Uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 105-109.

RIBAS Machado, Érico. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha**. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

SARMIENTO, Domingo F. **Educación Comum.** Buenos Aires: Editorial Luz del Dia, 1950.

SOËTARD, Michel**. Johann Pestalozzi**. Tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto; organização: João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco,Editora Massangana, 2010.(Coleção Educadores).

STRECK, Danilo R. **José Martí e a formação de nossa América**. In: STRECK, Danilo R. (org.). Fontes da Pedagogia Latino- Americana. Uma Antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. pp: 135-147.

STRECK, Danilo R. Martí e a educação popular: um retorno às fontes. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 1, jan./abr. 2008. Disponível em: www.revistas.usp.br/ep/article/view/28072 Acesso: 10.05.2016.

WEISS, Jussemar. **Educação popular e cultura republicana na França**: o limite do campo e a elasticidade do conceito. História da Educação, ASPHE/FAE/UFPel, Pelotas, nº 16, p.79-90, set. 2004. (texto impresso)

10

Educação popular para a pós-pandemia: construindo os inéditos-viáveis [1]

Oscar Jara [2]

O contexto latino-americano e caribenho, desde antes da crise produzida pela pandemia da Covid-19, estava atravessado por uma ofensiva neoliberal em distintas dimensões (política, econômica, socio ambiental, cultural), que havia se estendido por toda nossa região com uma força inusitada nos dois últimos anos. Essas ofensivas neoliberais, como por exemplo, o golpe de Estado na Bolívia, a virada do governo no Equador, a agressividade do governo brasileiro, o crescente bloqueio à Cuba e Venezuela e o resultado das eleições no Uruguai refletem dinâmicas de polarização. Dinâmicas essas que incluíram grandes mobilizações populares no Haiti, Equador, Chile e Colômbia, a caravana de imigrantes centro-americanos e a derrota do partido Cambiemos em Argentina. Esses e outros fatores, como o crescente número de dirigentes sociais e ambientais assassinados especialmente na Colômbia, México e Honduras, assim também em outros países, como a Costa Rica, visibilizam a magnitude desta ofensiva e a polarização que ela produziu em relação a propostas e movimentos progressistas. Os primeiros meses de 2020 mostram também um preocupante crescimento de casos de agressões contra as mulheres e de feminicídios, expressão da cruel e estendida de situações de múltiplas violências que vivemos.

---

1 Este texto é uma versão adaptada de JARA, Óscar. Un momento histórico inédito que desafía a la reinvención de los procesos de Educación Popular. **La Piragua**, Jalisco, n. 47, p. 6-9, dez. 2020. Disponível em: <https://redclade.org/publicaciones/revista-la-piragua-47/>. Acesso em: 08 out. 2021.

2 Educador Popular e Sociólogo. Doutor em educação. Diretor do Centro de Estudios y Publicaciones Alforja na Costa Rica. Presidente do CEAAL, Conselho de Educação Popular da América Latina e o Caribe.

Diante das circunstâncias supracitadas, surge a crise produzida pela pandemia do novo Coronavírus, com consequências ainda imprevisíveis para o futuro da nossa região e para nosso planeta. A análise de seu impacto nas relações econômicas, políticas, sociais, ambientais e culturais das nossas sociedades, assim como a formulação de propostas de como enfrentar estes impactos, é objeto de disputas entre setores e interesses de classe que atravessam todos os campos: a saúde, as condições de vida, o papel do Estado, as políticas econômicas e sociais, e tudo relativo com a educação. Por isso, nesse contexto, é ainda mais necessária a disputa, a partir da Educação Popular, do modelo de sociedade que desejamos: da ética do cuidado da vida e com políticas em benefício das maiorias. Retomar, ressignificar e recriar a dimensão profunda do sentido das nossas práticas e processos organizativos em função de outro modelo civilizatório, modelo esse que substitua o atual, cuja crise se agudiza com esta pandemia. Defronte este contexto, e das circunstâncias que vivemos atualmente na região, podemos identificar alguns desafios presentes para nossos processos:

- Compreender o impacto que tem e terá a pandemia da Covid-19 em todo o marco das relações das nossas sociedades, identificando como as políticas de privatização (em especial dos serviços de saúde, mas também de educação) afetam as capacidades de resposta a uma emergência desta magnitude, e a importância do papel do Estado para garantir igualdade de condições e atenção para toda a população, além dos interesses particulares.
- Compreender criticamente ao neoliberalismo, despido pela pandemia, em sua dimensão simbólica e cultural como produtor de subjetividades e na sua capacidade colonizadora de sentidos a partir de uma racionalidade individualista, competitiva e consumista, para construir outra visão de mundo, outra ética e outras subjetividades a partir de propostas políticas e ações solidárias e coletivas centradas no bem comum.
- Analisar criticamente os modelos de intervenção ante a pandemia, utilizados pelos distintos regimes latino-americanos e seus resultados. Identificar o

papel das políticas públicas diante destas situações de vulnerabilidade, assim como os impactos diferenciados que esta situação provoca e as estratégias que podem evitar o aprofundamento da desigualdade que já afeta de maneira mais grave às mulheres, pessoas trans, povos indígenas e comunidades campesinas, população negra, pessoas migrantes, em situação de rua, dissidências sexuais, trabalhadoras e trabalhadores informais, populações que vivem em condiciones habitacionais precárias, etc.

- Identificar, promover, sistematizar e visibilizar as práticas alternativas de solidariedade, o intercâmbio desinteressado, a ajuda mútua e a participação social gerada durante esta crise, a fim de projetá-las como práticas democráticas e democratizantes que são realizadas a partir de outros paradigmas, diferentes do hegemônico atual que se baseia no mercado, em saídas individuais, na privatização e no lucro.
- Caracterizar as diferentes formas de outro exercício de poder que enfrentam às lógicas do neoliberalismo e do autoritarismo, que utiliza só formalidades democráticas, refletindo sobre as novas formas de construção de processos organizativos e participativos, de resistência e de re-existência com o surgimento de novas lideranças, iniciativas e novos atores sociais e políticos.
- Promover ações e propostas de descolonização e despatriarcalização das formas de conceber e organizar relações sociais e econômicas, gerando outros espaços e critérios de ação baseados na lógica do Bom Viver, da Economia Social e Solidária, o respeito às diversidades e ao cuidado mútuo e da natureza da qual fazemos parte.
- A necessidade de repensar e redefinir outras relações econômicas, sociais, ambientais e culturais com base em outra ética, em outro sentido da vida (pensar nas sociedades pós-coronavírus que queremos e agirmos, desde já, para consegui-las).

Querendo ou não, estamos passando por uma mudança de época que pode constituir uma oportunidade para que dos processos de educação e participação popular possam promover com maior força o desmantelamento das lógicas e padrões culturais capitalistas, patriarcais, extrativistas, individualistas, racistas e coloniais e que, a partir de práticas solidárias, possamos construir espaços, propostas, projetos, programas

que sejam protagonizados pelos setores populares e se constituam em novos referentes de outra maneira de viver.

É importante entender e destacar que os processos de educação popular não são apenas um método, não respondem apenas a uma metodologia ou ao uso de algumas técnicas, mas baseiam-se em uma filosofia, um paradigma emancipatório ético, político e pedagógico. Este paradigma de solidariedade, de pessoas como sujeitos criadores de sociedades, é um paradigma expresso a partir do sentido ético da vida na construção política de outras relações de poder, que apoia e orienta uma pedagogia que como processo dialógico, crítico, horizontal e transformador possibilita construir espaços e sujeitos. Sujeitos esses que edifiquem uma sociedade democrática e de relações democráticas em todos os campos e níveis da vida social, como espaços prefigurativos nos quais podemos mostrar que é possível viver de uma maneira diferente daquela imposta pelo sistema. É também uma maneira de desaprender as relações de poder autoritárias, verticais e patriarcais nas quais nos formamos, explorando outras formas de exercício de poder que sejam solidárias, sinérgicas, construtoras do coletivo.

Os processos de educação popular também devem se constituir em espaço de criação de afetos, de cuidado mútuo, de construção de confiança e cumplicidades, valorizando as características de cada pessoa em sua particularidade. Espaços onde não apenas a mente, as ideias ou os argumentos estão presentes, mas por onde transita todo o nosso corpo, com nossas emoções, sensibilidades, sensualidades, empenhos e frustrações. Espaços onde se manifesta de forma viva a esperança e os sonhos compartilhados. Espaços de criação e exercício da criatividade, lugar em que todas as linguagens e formas de expressão têm espaço para se desenvolver livremente.

Sendo assim, a inspiração freiriana de uma educação libertadora que constrói as capacidades das pessoas como sujeitos comprometidos com a transformação social da história, implica uma formação integral na qual os processos pedagógicos podem desenvolver todas as nossas capacidades: intelectual, emocional, imaginativa, comunicacional, técnicas. Seria uma contradição levar a cabo processos educativos autoritários, verticais ou doutrinários, para alcançar processos de convivência realmente humanos e de participação democrática. Daí a crítica a educação "bancária", por ser vertical e autoritária. Por esse motivo, a proposta de uma educação problematizadora, dialógica e horizontal, que vincula a prática à teoria, que desenvolve o pensamento crítico, a ecologia dos saberes e a vocação de humanização, desenvolvendo, portanto, as capacidades humanas transformadoras para se tornarem sujeitos da história.

A proposta freiriana, que apareceu pela primeira vez em seu texto Pedagogia do Oprimido, que é enfrentar "situações limites" constituindo "inéditos viáveis", está mais uma vez presente aqui, com grande atualidade e força. A categoria do "inédito viável" é uma das categorias mais potentes do pensamento freiriano e também uma das mais relevante hoje neste momento da história, quando a pandemia está criando "situações limites" em muitos campos, o que nos obriga a pensar como é que podemos transcendê-las, superá-las.

As S*ituações Limites*, segundo Freire, são aquelas em que a história é apresentada para nós como predeterminada e contra a qual supostamente não há outra alternativa possível. Portanto, o que resta diante delas seria nos adaptarmos e nos resignarmos passivamente, pois estaríamos diante de algo impossível de mudar. Porém, precisamente a categoria do *inédito-viável* significa a possibilidade de transcender *as situações-limite*, de superá-las criticamente, problematizando-as, denunciando-as e resistindo à tentação de se resignar a elas. Supõe impulsionar um duplo movimento

que é epistemológico, ético, político e pedagógico. O primeiro movimento é a indignação, a problematização, a denúncia; e o segundo é o anúncio da possibilidade da sua transformação e as etapas para realizá-las. É nesse duplo movimento que nos é imposto o grande desafio de não sermos objetos de uma história que outros nos impõem, mas de sermos sujeitos da História, capazes de conceber as possibilidades, as opções que possibilitam construir nossos sonhos.

O *inédito-viável* significa a criação de capacidades, cumplicidades, condições e disposições que nos permitem transformar as utopias em realidade na história. Isso não significa que elas possam ser feitas hoje e agora totalmente, mas que podemos fazer hoje as mudanças mais profundas que sejam possíveis, graças às quais criaremos condições para que outras mudanças que não podemos fazer agora, sim, sejam possíveis. Não é uma visão gradualista de mudar "pouco a pouco" as coisas, mas, sim, de que hoje podemos fazer a mudança mais radical – inédita – que seja possível hoje, para que sejam geradas as possibilidades de fazer mais tarde as mudanças que não podemos fazer agora. É uma pedagogia de sonhos possíveis.

Esta pandemia não é apenas uma crise sanitária. Ela expressa uma crise de todo o atual modelo civilizatório dominante que não tem mais a possibilidade de continuar se expandindo em sua lógica capitalista, de dominação patriarcal, colonial, racista, extrativista e excludente. Temos que aproveitar esse momento para problematizá-la criticamente, radicalmente, como uma situação limite a ser superada, sem procurar retornar à "normalidade" que existia antes, que não tem futuro. Para enfrentar essa situação limite, não basta apenas problematizá-la e denunciá-la, também precisamos fazer mudanças, propostas, ações efetivas. Contudo, não se trata de qualquer tipo de mudança, mas daquelas que contêm em si a força da afirmação utópica, da democracia radical e do cuidado da vida. É por

isso que esse momento histórico é um momento chave para a inspiração, para a criatividade, a articulação de muitas e diferentes iniciativas que talvez por si só não possam mudar o sistema, mas articuladas podem gerar um movimento poderoso, criando condições para outras mudanças, mais profundas, inspiradas por uma dinâmica ética, política e pedagógica que prefigure e forneça a base para uma sociedade do futuro.

Uma educação libertadora, crítica e participativa pode criar espaços de liberdade, espaços horizontais de diálogo, de encontro, de inspiração criativa. Espaços democráticos que democratizem o conhecimento e as relações de poder. Sair do isolamento, do individualismo e da competitividade, para encontrar possibilidades conjuntas e solidárias que vão além da soma de nossos esforços particulares. Criar esses espaços neste momento de crise, rompendo os moldes tradicionais ultrapassados, é a possibilidade de criar o inédito viável.

Por isso, o "novo normal", a educação "pós-pandemia", não deve ser a que nos imponham, a partir do estabelecimento de modelos e estruturas tecnológicas que contribuam para sua privatização e apropriação pelas empresas transnacionais de telecomunicações e de informática, mas aquele que podemos construir a partir dos processos de educação popular. Modelo que promova o pensamento crítico, o questionamento radical, a visão holística, o respeito às diversidades, o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem, de pesquisa e comunicação, o sentido solidário e o cuidado da vida para a transformação da realidade atual. Portanto, não faz sentido perguntar "como serão as coisas quando a pandemia terminar?", mas "como queremos que as coisas sejam quando a pandemia terminar?" e trabalhar todos os dias para conseguí-las. É, na realidade, uma grande oportunidade de mudar o que deve ser mudado, construindo os inéditos-viáveis.

11

Marx e Freire, um pouco da história e alguns desafios atuais para o aprofundamento da necessária e boa luta

Conceição Paludo [1]

Introdução

Este texto, com alguns acréscimos, para que se torne mais claro, refere-se à comunicação realizada no Ciclo de Debates da ATEMPA - Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre –, que tive o prazer de compartilhar com o companheiro de jornadas e amigo Oscar Jara, no dia 24 de agosto, do ano em curso. Os mediadores foram os professores e também companheiros Marco Mello e Maria José da Silva. O título desse debate referia-se a "Paulo Freire e o bom combate: movimentos sociais na América Latina". O que fiz, para esta comunicação, foi uma síntese, de alguns conteúdos, a partir das minhas vivências, aulas, estudos e pesquisas, e de escritos, sozinha e também em parceria, cujas referências são listadas abaixo.

O raciocínio desenvolvido consistiu em explicitar que o momento atual diz respeito à atualização de um padrão de dominação, que foi se tornando hegemônico nos países latino-americanos, em um processo que teve início na colonização. Desse modo, ainda que com novos sujeitos e diferentes ênfases teóricas e na ação, no decorrer do processo histórico, os movimentos sociais sempre se fizeram presentes, com resistências e lutas vinculadas aos novos direcionamentos em curso, em cada tempo histórico, cujos ciclos sempre foram de média e longa duração.

---

[1] Professora, vinculada ao Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação – FACED – e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Educadora Popular.

Para tanto, organizamos a fala em três itens que buscamos articular. São eles: Ciclos de dominação e a Educação Popular sendo feita; Marx, Freire e a educação emancipadora e libertadora; A atualidade e desafios das boas lutas e uma breve conclusão.

Ciclos de dominação na América latina e a Educação Popular sendo feita

De acordo com Florestan Fernandes (2009), o primeiro sistema de dominação e colonização externas vivido por quase todas as nações latino-americanas, foi construído tendo por base o "antigo sistema colonial". O segundo sistema de dominação foi produto da desagregação do antigo sistema colonial porque, fundamentalmente, as nações europeias que conquistaram o controle, notadamente a Inglaterra, estavam mais preocupadas com o comércio do que com a produção local. O terceiro tipo de dominação ocorreu provocado pela Revolução Industrial. Nessa fase é que surgiu o capitalismo dependente como uma realidade histórica na América Latina. O quarto sistema de dominação, hegemonizado pelos Estados Unidos da América, se constituiu nesse último ciclo, com a expansão das grandes corporações que atuam nas esferas financeira, industrial, agrária, comercial e de serviços, nos países latino-americanos – o chamado neoliberalismo. O traço específico do 'imperialismo total' consiste no fato de que ele organiza a dominação externa a partir de dentro e em todos os níveis da ordem social, desde o controle de natalidade, a comunicação de massa e o consumo de massa. Organiza, também, a dominação externa da educação, da transplantação maciça de tecnologia ou de instituições sociais, da modernização da infra e da superestrutura, dos expedientes financeiros ou do capital, do eixo vital da política nacional e etc.. Isso, de acordo com o autor, impede o desenvolvimento em bases autônomas[2].

[2] Vale conferir a obra Veias Abertas da América Latina, de Eduardo Galeano..

Na análise de Fernandes, percebe-se que os processos que ocorreram nos países latino-americanos não foram os mesmos e nem aconteceram ao mesmo tempo, mas a direção de sentido foi à mesma, colonialismo, dependência e subdesenvolvimento, ou o "desenvolvimento desigual e combinado" (TROTSKI, 2017)[3], tanto na relação entre países como dentro de um mesmo país. Uso da força e exploração do trabalho, os genocídios, devastação das culturas e espoliação das riquezas, são processos que ainda persistem e fazem com que, na América Latina de hoje, convivam o trabalho escravo e formas servis de trabalho e o trabalho assalariado (desemprego, subemprego, trabalho precarizado, etc.).

O que se escreveu acima, conforme analisado em outra oportunidade é o que leva a entender as resistências, as revoltas e insurgências que aconteceram na América Latina (PALUDO; MACHADO, 2013). A título de exemplos, podem-se citar os movimentos de Túpac Amaru, entre os anos de 1545 - 1572, e Zumbi dos Palmares, que se manteve durante todo o século XVII. Além desses, Simón Bolívar, 1783- 1830, cujo sonho era o de buscar a unidade latino-americana, e Augusto César Sandino, 1895 a 1934, na Nicarágua, em busca das reformas estruturais. Em nosso continente houve também revoluções, como a mexicana, em 1910, liderada por Zapata; a boliviana, em 1952; a cubana, em 1959; a nicaraguense, nas décadas de 1960-1970. Obras como as organizadas por Saviani (1996), e Streck (2010), demonstram que nos diferentes períodos do processo de desenvolvimento dos países latino-americanos, há uma relação estreita entre a direção hegemônica dada pela burguesia ao desenvolvimento, o movimento do campo popular, as resistências e lutas sociais e a educação. Podem-se destacar, entre outros: José Martí (Cuba, 1853-1895), que se dedicou à independência e defendia uma educação científica e técnica junto

[3] Para existir opulência, acúmulo, concentração e centralização de riqueza, é necessário o empobrecimento.

com a formação ética e política do povo; José Carlos Mariátegui (Peru, 1894-1930), que defendia o socialismo, as universidades populares e a escola única para os peruanos; Franz Fanon (Ilha Martinica/Caribe, 1925-1961), que propunha uma pedagogia voltada para a luta concreta e conjunta dos condenados da terra; Ernesto Che Guevara de La Serna (Argentina/Cuba, 1929-1976), em cujas fileiras ninguém poderia continuar sem saber ler e escrever; subcomandante insurgente Marcos (México/Chiapas), que defende a ideia de uma educação rebelde e autônoma; Paulo Freire (Brasil, 1921-1997), que propunha a educação como prática da liberdade/educação libertadora. São desses processos de resistência e luta, acompanhados de debates e formulações teóricas, que resulta, ao longo do tempo, a Educação Popular, de cunho emancipador e libertador. Paulo Freire, engajado no seu tempo é, talvez, o autor mais conhecido, pela obra e experiências desenvolvidas e também pelas que foram por ele acompanhadas, não só na América Latina, mas no mundo.

Marx/Engels e Freire e a educação emancipadora libertadora

Karl Marx, especificamente na obra O Capital (2002), desvendou o funcionamento da lógica de acumulação, concentração e centralização de capitais, que é intrínseca das relações de produção que rege a sociedade moderna e, simultaneamente, em que condições o capital, enquanto articulador do conjunto de atividades econômicas, consegue se impor como absolutamente necessário.

Da obra de Manacorda (2003), e outras análises, pode-se depreender que, embora Marx não tivesse escrito, exaustivamente, sobre a educação, forneceu uma análise que permite dizer que ele fez a primeira crítica radical às teorias liberais da educação, cujos alguns dos eixos centrais podem ser assim sistematizados.

O primeiro eixo é de que educação é 'mais do que escola', porque é a forma como os homens se relacionam na sociedade que produz determinado tipo de educação. Assim, não é a educação que explica a sociedade, ainda que determinada forma de educação contribua para desvelar a dinâmica das relações sociais. Não é a educação que funda o ser social, para Marx, ela é instituída pelo ser social, ainda que a partir da explicitação da função social da educação, esse ser social possa, sobre ela intervir, mudando suas finalidades hegemônicas.

O outro eixo que pode ser sistematizado é o da negação das possibilidades da educação *omnilateral* na sociedade de classe/crítica da educação burguesa. As relações de produção capitalistas não possibilitam a emancipação social e, portanto, humana – *omnilateralidade ou integral.* Para o autor, sob o modo de produção capitalista a formação humana é unilateral e fragmentada, porque há a subsunção do trabalho ao capital, transformação do trabalho humano em mercadoria e naturalização das relações sociais. O caráter unilateral possibilita a dominação de uma classe (os trabalhadores – que vendem a força de trabalho, ganhando um salário, desempregados, com trabalho precarizado, etc.) por outra (os não trabalhadores: burguesia financeira, agrária, industrial e comercial).

O Estado e a educação dos trabalhadores também são outros eixos em que Marx e Engels chamam a atenção para o poder ideológico do Estado para com a educação. Uma educação do povo a cargo do Estado é inadmissível, dizem eles. É preciso banir da escola qualquer influência do governo e da Igreja. É o estado que precisa ser educado pelo povo. Ainda, Marx e Engels ajudam a distinguir entre financiamento da educação, que deve ser buscado através de leis, do Estado como educador do povo. Há, ainda, o debate sobre a gestão, suscitado por Marx e Engels, fazendo refletir sobre o que cabe ao Estado na gestão da educação.

A ciência, a cultura e a educação são os penúltimos eixos que podem ser citados a respeito da análise de Marx e Engels sobre a educação. A divisão social do trabalho entre trabalho manual e intelectual, dizem os autores, coloca a ciência cada vez mais especializada, que se apresenta como algo absoluto e 'autônomo', como se fosse independente da atividade humana, e cada vez mais se subordinada aos interesses do capitalismo. Os autores diferenciam cultura operária, dos trabalhadores mais empobrecidos e das comunidades, que são conformadas por diferentes sujeitos e etnias, de nível cultural. Na análise deles, sob o capitalismo a cultura geral é negada as massas.

Por fim, a educação comunista e a formação *omnilateral*/integral. O horizonte da educação dos trabalhadores é a formação *omnilateral*: a superação da divisão social e intelectual do trabalho levaria a superação da unilateralidade, o que supõe a superação da propriedade privada. Isso vinculado à utopia de construção da emancipação humana. Na sociedade comunista, todos trabalhariam, 'cada um teria de acordo com as suas necessidades', e todos poderiam se formar intelectualmente e culturalmente, usufruindo de tempo livre. Na proposta de formação politécnica, que é voltada para a educação dos trabalhadores, os autores reconhecem o trabalho como princípio educativo fundamental. A Pedagogia Socialista, no período que compreende a Revolução Russa, até 1931, através de experiências como a de Pistrak e Makarenko, colocam em movimento, concretamente, esse princípio.

A conclusão desses elementos apresentados deixa muito evidente os limites da educação do povo na sociedade capitalista: a sociedade, cindida em classes sociais antagônicas, permite apenas que uma parte do conhecimento historicamente produzido seja alcançado pelos filhos dos trabalhadores, pelas classes populares. Contudo, também, permite observar que as possibilidades se apresentam quando há práticas pedagógicas

direcionadas pelos interesses da classe trabalhadora e movimentos sociais, que são engajadas no movimento mais amplo do Campo Democrático e Popular, que luta por outro projeto societário. Pode-se dizer, com relativa tranquilidade, que a partir de Marx e Engels, e de seus legados, lidamos com duas pedagogias, ainda que atravessadas por diferentes correntes: a que defende a educação como formação humana, para uma nova sociedade; e a tradicional: empirista e idealista, que propaga a educação para a adaptação a sociedade que ai está. Não há dúvida que Freire se debruça e assume a radicalidade da educação emancipadora, libertadora. Há, certamente, proximidades entre os dois autores.

Freire se debruçou sobre a especificidade da educação e da sua contribuição para o aprofundamento da democracia substantiva, que é aquela que permite a reprodução da vida, em todos os âmbitos, com dignidade. De acordo com Freire, e também Marx e Engels, os seres humanos não são bons ou maus por natureza, é na história que se constituem como seres humanos. Para Freire, a existência precede a essência e, na existência, há duas possibilidades: a de humanização ou de desumanização, sendo que os seres humanos são vocacionados, ontologicamente, para ser mais. Ainda que Marx e Engels, na ontologia do ser social, atribuam ao trabalho à condição de eixo dinamizador desse processo de criação dos seres humanos e das sociedades humanas, em Freire, o seu entendimento de existencialismo, mediado pela categoria da práxis, possibilita com que se aproximem, na medida em que essa categoria o afasta do idealismo objetivo e também do subjetivo, assim como do materialismo mecanicista, atribuindo aos seres humanos à forma/maneira como forjam a vida e a sociedade.

Outros aspectos, em Freire (1994), que o aproxima de Marx, parecem ser: Primeiramente, o entendimento de que a história não é uma entidade

superior que nos possui, mas, sim, possibilidade e não determinismo. Esperança, diz Freire, é a possibilidade que precisamos criar, dentro das condições históricas existentes. “O que me torna esperançoso não é a certeza do achado, mas mover-me na busca. É o movimento quem gera o esperançar”; Também o reconhecimento de que “ninguém se liberta sozinho”, daí a importância da organização popular ou da “união para a libertação”; Juntamente com a proposição da necessidade da comunhão efetiva de quem trabalha junto ao povo, com o povo, o que requer a tomada de posição na luta de classes e a firmeza na convicção da “vocação ontológica dos seres humanos para ser mais”.

Freire se aproxima de Marx, também, no que diz respeito à compreensão de que o trabalho de educação popular emerge das contradições da sociedade capitalista e deve se alicerçar nas “situações limites”, vivenciadas pelo povo, que necessitam serem superadas, rumo aos inéditos viáveis e aos atos limites; Na proposição de que o trabalho de educação popular não deve servir ao engano, manipulação ou convencimento, mas ter como objetivo a libertação, o avanço da consciência, ampliação da leitura crítica de mundo, o que se processa via o movimento, práxis, que possibilita a conscientização; também, na compreensão de que a relação prática-teoria – práxis – é o eixo dinamizador do trabalho de educação popular; “reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas”, diz Freire.

Por fim, Freire se aproxima de Marx em mais dois pontos: na concepção de que a educação, como formação humana, é a integral: superação da dicotomia entre formação técnico-científica e formação humanista, colocando a tecnologia e a ciência a serviço da humanização; e no claro indicativo de que o diálogo deve ser vivenciado como elemento construtor da comunhão entre os oprimidos e deles com quem com eles trabalham. Ação dialógica que “tem por objetivo proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua ‘aderência’, exerça o ato de sua

adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta". Diálogo que não é apenas compromisso, é comprometimento, amor para com a humanidade e particularmente com os oprimidos. Não há diálogo entre antagônicos, diz Freire, o que nos remete para a questão das alianças, no processo de construção de um projeto de nação popular.

Obviamente tais aspectos supracitados merecem um maior aprofundamento rigoroso, mas, particularmente, pelo que expressei, e como alguém que estuda esses dois autores, analiso ser possível visualizar um diálogo profícuo entre ambos, ainda que existam proposições diferenciadas, que se materializam nas propostas educativas. Para ambos, a função social da educação e da escola, é a de constituir processos de formação humana que quebrem e reconstruam as estruturas fortemente internalizadas, que conduzem as pessoas, sem que percebam, se deem conta, a reproduzir padrões que reproduzem a sociabilidade capitalista hegemônica e se disponham, façam escolhas, na direção das transformações necessárias para a construção de outra sociabilidade, outro ordenamento social.

Atualidade, desafios e a boas lutas

Desde Marx, e também com Freire, se compreende que a educação constitui-se em um complexo social (LESSA, 2012), que se diferencia em cada forma de organização social e em cada época histórica, mantendo sua função ou papel social em todo o desenvolvimento histórico dos seres humanos. Por meio dela, há a internalização de valores, condutas, e a representação e aceitação da organização social. A Educação Popular, portanto, só pode ser contra hegemônica.

Para o entendimento da atualidade, Katz (2016) apresenta um mapa da direção dada ao desenvolvimento no mundo e seus desdobramentos para a América Latina, analisando os arranjos, as relações entre Estado, Economia/Mercado e Sociedade Civil, que se processam conforme a direção dada

ao modelo de desenvolvimento, que ocorre no interior da formação social capitalista. O autor distingue Liberalismo ortodoxo, no qual o capital/mercado ditava o conjunto das relações sociais, que foi se constituindo desde o século XIV e perdurou até a primeira metade do século XX, do Liberalismo do Estado de Bem Estar Social, a partir de 1945, do chamado Neodesenvolvimentismo – esse último representa um ciclo que se insere no chamado Neoliberalismo, que propõe e implementa propostas, nas quais o capital/mercado está acima de tudo e de todos: seres humanos e natureza. O Neodesenvolvimentismo foi característico dos governos populares, uma espécie de mediação entre o Estado de Bem Estar Social e a fúria neoliberal, que consiste na política pública social focalizada na pobreza, com algumas iniciativas mais estratégicas. Exemplos são o Brasil, o Uruguai e a Bolívia. O que ocorreu e em certa medida ocorre, é que a esquerda, o Campo Democrático e Popular, frente às estratégias neoliberais, que redirecionam a lógica de acumulação e são duríssimas na desconstituição de direitos, juntamente com a 'queda do muro', a revolução tecnológica e nas comunicações, entre outros fatores, se desorganiza. No que tange à educação, ainda que tenha ganhado um impulso importante a respeito da formação humana respeitadora da diversidade e a ampliação concreta do direito a escolarização, esse foi um importante acúmulo do campo democrático e popular, perdeu a radicalidade no que diz respeito à importância da formação política e da organização autônoma do povo. Isso esteve associado às opções do próprio Campo. A perspectiva neodesenvolvimentista negou a necessidade de organização autônoma dos trabalhadores, a formação política crítica, e a ideia de conflito social e de disputa, na direção do aprofundamento da democracia substantiva, sustentada pelos movimentos sociais, trabalhadores e comunidades populares.

Os exemplos de Cuba (tomada do poder do estado via revolução) e Venezuela (ganhar o governo via eleições) demonstram que cada vez que

um Estado capitalista possui um governo que tenta implementar um projeto de nação de dentro para fora e de baixo para cima, que busque aprofundar a democracia, põe em risco a lei do desenvolvimento desigual e combinado, instaura-se o conflito. Esse conflito é inerente à forma de organização capitalista. A burguesia interna, articulada com a externa, busca deslegitimar os processos e justificar intervenções (golpes) em nome de uma democracia que, sabemos, de substantiva tem muito pouco, como ocorre no processo brasileiro: golpes, privatizações, subversão do público pelo privado, aumento da concentração de capitais e aumento da pobreza, desqualificação e flexibilização do trabalho, disseminação do ódio, guerra cultural, uso da pandemia com fins políticos e etc..

Em vista do que foi sobredito, a agenda conservadora e reacionária visa privar os filhos da classe trabalhadora de dimensões cruciais da formação humana, sem as quais a imaginação e a sensibilidade estética, histórica e o fazer criativo tornam-se rudimentares (LEHER, VITÓRIA e MOTTA, 2017). De forma que a atualidade faz necessária aa resistência à desconstituição dos direitos, no que diz respeito à educação das classes populares e, para além dela, porque lidamos com um projeto hegemônico em curso que é letal, na medida em que os seres humanos são descartados e a natureza depredada. Na especificidade da educação, a retomada de tal educação na perspectiva colocada por Freire, em toda a América Latina, torna-se fundamental.

Concluindo

A história da América Latina é também uma história de resistência e luta, levada a frente pelos setores populares e seus aliados em todos os tempos históricos, ou ciclos, descritos por Florestan Fernandes e resgatados acima. Neles, é possível identificar períodos mais ou menos intensos,

de algum modo, do colonialismo, neocolonialismo, dependência, genocídio, epistemicídio, etnocídio, fome, entre outras consequências da perversa lógica da acumulação. E tudo indica que nenhuma perspectiva analítica, que prescinde da luta de classes ajuda ou contribui de forma efetiva, para entender a dinâmica das relações sociais, a partir da nova lógica de acumulação do capital, implementada desde 1970, notadamente as que negam a centralidade do trabalho na produção e reprodução da vida, em todas as dimensões.

Com o projeto hegemônico atual em curso, se estamos caminhando para algum lugar, como humanidade, é para o período pré-moderno, para antes da Revolução Francesa, que simboliza o início de constituição dos Estados modernos, no qual o capital regulava soberano o conjunto das relações sociais.

Como procuramos destacar, o atual contexto político, econômico, cultural e social exige a retomada de categorias que permitam compreender as origens, os direcionamentos e as possibilidades de ruptura com o modo de acumulação hegemônico e com a sociabilidade dele decorrente. Compreender o padrão de exploração e de dominação externa e interna, os direcionamentos dos diferentes projetos de desenvolvimento e suas estratégias de legitimação, como o neofascismo da atualidade, no caso brasileiro, são pressupostos fundamentais para a construção de alternativas. Por outro lado, é dos setores populares que na atualidade as resistências vão se constituindo e em toda a América Latina: de projetos alternativos de educação, que retomam a perspectiva emancipadora, libertadora, conscientizadora, com o fundamental resgate do legado de Paulo Freire, a projetos de economia popular e solidária, dos saberes tradicionais, afirmação da cultura das comunidades, a luta antirracista, de gênero e pelo direito a livre orientação sexual, a resistência indígena e quilombola,

entre outros. Percebe-se também, que a perspectiva utópica volta a ser debatida, anunciada, e que se refere a alternativas a sociabilidade capitalista, tais como o Ecossocialismo, o Bem Viver, o Socialismo.

Do meu ponto de vista, as contradições explicitadas pela dinâmica neoliberal recolocam a importância do trabalho, na produção e reprodução material e simbólica da vida das pessoas, daí que esse debate, da relação trabalho educação, vem sendo integrado nos projetos e propostas educativas. No meio rural, no Brasil, por exemplo, a agroecologia tem despontado como um dos aspectos fundamentais e articulador das proposições de construção de outro modelo de desenvolvimento do campo, e já está sendo incorporada nas propostas educativas emancipadoras/libertadoras, da Educação do Campo, escolares e também não escolares. O que se busca resgatar nessas iniciativas é o trabalho no sentido ontológico, proposto por Marx, porque ele é 'a eterna condição da vida dos seres humanos', sem ele, não há como suprir as necessidades materiais e simbólicas. Essas experiências se afastam da materialidade das relações de compra e venda da força do trabalho, ou do emprego. Agroecologia como um novo modo de vida e não apenas como alimento saudável. Agroecologia que se vincula com soberania e projeto popular de nação. No meio urbano, o que se percebe é o recrudescimento do movimento de economia popular e solidária, além de uma gama de resistências e lutas, na direção da afirmação dos direitos humanos.

Esses processos são potencializados e potencializadores da educação contra hegemônica, libertadora e emancipadora; bem como da reconstituição dos Campos Democráticos e Populares dos países latino-americanos, que muito tem que avançar, nas identidades, programas, alianças, entre outros, para efetivar a desejada unidade na ação.

Referências

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** 4. ed. São Paulo: Global, 2009.

FILHO, Michel Zaidan. A esquerda pós-comunista no Brasil. In: PÉRICAS, Luiz Bernardo.; BARSOTTI, Paulo (Org.). ***América Latina:*** **história, ideias e revolução.** 2 ed. São Paulo: Xamã, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina.** Porto Alegre: L&PM, 2011.

KARTZ, Cláudio. **Neoliberalismo, neodesenvolvimentismo, socialismo.** SP: Expressão Popular, 2016.

LEHER, Roberto; VITTÓRIA, Paolo; MOTTA, Vania Cardoso. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em debate.** v. 9 n. 1 (2017)

LESSA, Sérgio. ***Mundo dos homens*****: trabalho e ser social.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PALUDO, Conceição; MACHADO, R. C. **Reflexões sobre os Movimentos Sociais Latino-americanos e a Educação Escolar.** *Ideação* – PR: Unioeste. v. 15, p. 46-62, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero (1991). **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2003.

MARX, K. ***O Capital*****: Crítica da Economia Política.** Livro: I. Vol. I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SAVIANI, D. **Por uma história da educação latino-americana.** São Paulo: Autores Associados, 1996.

STRECK, D. (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TROTSKI, Léon. In: LÖWY, Michael. **A teoria do desenvolvimento desigual e combinado.** http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Lowy,%20Michael/a%20teoria%20do%20d esenvolvimento%20desigual%20e%20combinado.pdf. Acesso em 10/07/2017.

12

Paulo Freire: por uma teoria e práxis transformadora[1]

Lisete Regina Gomes Arelaro [2]
Maria Regina Martins Cabral [3]

Introdução

Este texto trata da atualidade e originalidade do pensamento de Paulo Freire frente às perspectivas atuais da educação, sua teoria do conhecimento e, em especial, a resposta às questões da aprendizagem e das intencionalidades da educação durante toda sua "ação-reflexão-ação" na educação brasileira e mundial. Dentre tantos aspectos, destacamos de sua teoria: a crítica à educação bancária; a educação crítica como prática da liberdade; a defesa da educação como ato dialógico; a problematização e interdisciplinaridade no ato educativo e a noção de ciência aberta às necessidades populares.

Freire apresenta em amplo acervo teórico, reflexões que apontam para a importância de uma educação que parta das necessidades populares como prática de liberdade e de emancipação das pessoas e não de categorias abstratas. Para ele, a educação requer, de forma permanente: o cultivo da curiosidade; as práticas horizontais mediadas pelo diálogo; os atos de leitura do mundo; a problematização desse mundo; a ampliação do conhecimento que detém sobre o mundo problematizado; a interligação dos conteúdos apreendidos; o compartilhamento do mundo conhecido a partir

---

[1] Este texto foi originalmente publicado em ARELARO, Lisete Regina Gomes; CABRAL, Maria Regina Martins. Paulo Freire: por uma teoria e práxis transformadora. In: **Clássicos do pensamento: olhares entrecruzados**. Uberlândia: Edufu, 2019.

[2] Professora da Faculdade de Educação da USP

[3] Doutora pela Faculdade de Educação da USP

do processo de construção e reconstrução do conhecimento. Freire teve uma grande importância no campo da educação crítica defendendo um tipo de educação que valorizasse o conhecimento das pessoas mais pobres, menos escolarizadas e com menor acesso a bens e serviços. Ao mesmo tempo defendia que esse saber fosse expandido na mesma medida que permitisse ao educando não só conhecer o mundo, mas transformá-lo. Por conta dessas defesas sempre teve aliados e adversários.

Nos últimos dez anos, com o acirramento da crise do capitalismo nos países considerados desenvolvidos, suas ideias ganharam mais força, na medida em que as críticas à educação neoliberal e ao ambiente educacional da globalização necessitam de uma educação que discuta possibilidades de enfrentamento, não apenas como soluções para problemas individuais, mas como construção de possibilidades coletivas.

O discurso neoliberal, por um lado, corrobora a construção de um conhecimento que uniformiza os saberes e o "comodismo" individualista das pessoas, de outro, requer um tipo de conhecimento diferente que sustente e fundamente a concentração de renda como fato natural e que tem alimentado problemas sociais como o desemprego, a fome, a baixa qualidade de vida de grande parte da população no mundo e, atualmente, também nos países mais ricos.

Parte da reflexão deste texto trata das consequências que a aplicação das ideias pedagógicas de Paulo Freire teve, estão tendo e podem ter na prática, não apenas em termos de conteúdos, atitudes e métodos que apontem para a necessidade de se repensar a escola, a sala de aula, um novo sistema educativo, um novo currículo, uma nova pedagogia, tendo em vista as novas necessidades do atual cenário mundial, mas também de como se analisam os dados das pesquisas na área da educação. Não se pode perder de vista o fato de que Freire elaborou categorias importantes para

essas análises, em especial, sua teoria epistemológica sobre o diálogo no processo ensino-aprendizagem.

Algumas notas biográficas sobre o Professor Paulo Freire

Intelectual chamado de “educador popular” é o professor brasileiro mais conhecido no mundo. Foi criador de uma teoria epistemológica de aprendizagem que grande parte das publicações denomina de “método Paulo Freire”, e é também o cidadão brasileiro mais condecorado do país. Foram 40 títulos de Doutor Honoris Causa, 34 deles em vida; mais 5 outros de alto grau acadêmico - e mais de 150 títulos honoríficos e/ou medalhas.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu na cidade de Recife, em Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921 e faleceu na cidade de São Paulo/SP, no dia 2 de maio de 1997, aos 75 anos de idade. Quando pequeno, escrevia palavras com gravetos, no chão do quintal de sua casa, no bairro da Casa Amarela e por isso, quando foi para a escola primária (primeiros anos do ensino fundamental como é chamada atualmente), já sabia ler e escrever. Aos 10 anos, mudou-se para Jaboatão onde viveu anos duros de dificuldade econômica e experimentou a fome. Aos 13 anos perdeu seu pai. Sonhava ser professor de português e cantor (Freire, Ana Maria – p.47). Cursou a escola secundária no Colégio Osvaldo Cruz, em Recife, escola que pertencia ao pai de Nita Freire, sua segunda esposa, onde, inclusive ministrou aulas de Língua Portuguesa. Cursou a Faculdade de Direito, uma vez que, nesta época, em Pernambuco, não havia cursos de formação de professores para os cursos “secundários” – como eram chamados os atuais: anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e o ensino médio. Nunca exerceu a profissão, mas desde 1941 dera aulas de Português no Colégio Osvaldo Cruz e aulas particulares “a quem não aprendia a língua materna”. Em seguida foi admitido no Setor de Educação e Cultura do Serviço Social da

Indústria (SESI), onde teve contato com trabalhadores de baixa ou nenhuma escolaridade e começou a se dedicar, de forma sistemática, às teorias da educação de jovens e adultos.

Nos seus Comunicados às escolas, já se dirigia às professoras solicitando que as aulas e reuniões não fossem conferências, mas debates. Orientava que quando se convocasse os pais, as reuniões se dessem em forma de "círculos" de pais e professoras. Orientava também que nas escolas a formação das professoras deveria envolver todo o grupo de estudantes e não só aqueles que estivessem com problemas no processo de ensino-aprendizagem. Dizia que as crianças precisavam de motivação e de conteúdos significativos para querer estudar.

Em 1952 foi nomeado professor catedrático de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes, uma das Faculdades que compunham a Universidade do Recife, hoje, Universidade Federal de Pernambuco. Em 1959, passou a dar aulas da mesma disciplina, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras desta mesma Universidade, tendo se tornado Professor Livre Docente, por concurso público, em 1961.

Seu método de alfabetização nada ortodoxo realizado por meio de Círculos de Cultura, logo despertou grande interesse nacional e latino-americano, por seu potencial inovador à concepção de educação e às tradições das rotinas pedagógicas. Utilizava-se do estudo da comunidade, para gerar "palavras-chave", que deveriam ser trabalhadas nas salas de aula e que, potencialmente, levariam a uma ampliação da visão do mundo dos alunos. Como consequência, se bem realizadas as análises da realidade, poderiam se constituir em processo conscientizador de sua condição de submissão e exploração e passariam a se manter, neste novo patamar, comprometidos com a transformação da sociedade. Era uma concepção revolucionária de educação.

O início dos anos 60 foi muito estimulante em termos de mobilizações populares e sociais visando à garantia de novos direitos: educação, saúde, cultura, trabalho, previdência social. Fruto das concepções da época, que buscavam criar novas estratégias de desenvolvimento autônomo para o país, o chamado "nacional desenvolvimentismo", e onde a educação desempenhava papel central no novo processo de industrialização. Isso impunha uma nova concepção de desenvolvimento e de um novo trabalhador, alinhado a uma visão de mundo mais moderno, mais técnico, mais informado, o que exigia também maior escolaridade.

Em 1963, no Governo Jango Goulart, Paulo Freire é convidado pelo Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), que tinha por objetivo alfabetizar, politizando, cinco milhões de brasileiros. Sua experiência bem sucedida na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, que completou 50 anos em 2013, contou com 380 alunos matriculados, dos quais 300 se alfabetizaram, em curto prazo. Observe-se que as taxas de evasão/ reprovação, como denominava Paulo Freire, dos alunos dos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ainda hoje, no Brasil atingem cerca de 50% do total dos matriculados. Por conta dessa sua atuação na área educacional foi considerado "subversivo" por dirigentes do golpe civil-militar de 1964, tendo sido preso em Recife. Em outubro de 1964 exilou-se na Bolívia que, logo após sua chegada, também sofreu um golpe militar. Paulo Freire segue, então, para o Chile ficando no país por quase cinco anos, trabalhando com educação de jovens e adultos, em várias instâncias e órgãos e com grande produção intelectual. É lá, inclusive, que escreve o livro que lhe projetou "Pedagogia do Oprimido", bem como "Extensão ou Comunicação", que traz instigantes pensamentos sobre o papel da extensão no processo de formação das pessoas, e publicou, também, sua tese de doutorado defendida no Brasil, com o título de "Educação como Prática da Liberdade".

Do Chile partiu para os Estados Unidos da América, para dar aulas na Universidade de Harvard, por um contrato de um ano letivo e, em seguida foi atender ao convite anteriormente acertado do Conselho Mundial de Igrejas (CMI), que lhe propôs trabalhar em diferentes lugares que dele precisassem para enfrentar o desafio da democratização da educação, como por exemplo: a Índia e a África. E ele se encantou com a possibilidade de ter o mundo como sujeito e objeto de estudo, e aceitou. Por essa razão Paulo Freire morou na Suíça, em Genebra, sede da CMI. Enquanto lá morava, atuou em muitos países, no período de fevereiro de 1970 até junho de 1980. Em 1971, ele e um grupo de brasileiros criaram o Instituto de Ação Cultural (IDAC), para continuarem os estudos que Paulo Freire vinha fazendo no Brasil, antes do golpe de 1964. Isto gerou convites para atuar em Zâmbia, na Tanzânia, em Guiné-Bissau, em Cabo Verde, em São Tomé e Príncipe e em Angola, dentre outros países africanos. Também lecionou na Universidade de Genebra.

Tendo seu retorno ao país sido negado em 1979, volta em definitivo ao Brasil em 1980, com a Lei da Anistia, já com convites para lecionar na Pós-Graduação em Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e, no ano seguinte, no da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).Na PUC/SP deu aulas de 1980 a 1997, até às vésperas de sua morte. Na UNICAMP, trabalhou durante dez anos e saiu no início de 1991, em função de sua readmissão na Universidade Federal de Pernambuco como anistiado e respectiva aposentadoria imediata, que aconteceria obrigatoriamente, ao completar 70 anos de idade. No final de 1988, tendo sido eleita Luiza Erundina como Prefeita Municipal da cidade de São Paulo, Paulo Freire foi convidado para assumir o cargo de Secretário de Educação tendo ali permanecido até o início de 1991, quando se retirou para proferir palestras e cursos no exterior e escrever sobre suas reflexões. Foi, sem dúvida, um dos períodos mais

profícuos para a educação na cidade e para a sua rede de ensino. Nunca se fez tanto, com coerência, competência e alegria em tão pouco tempo! Até hoje, professores e especialistas de ensino que trabalhavam na rede de ensino, à época, lembram-se do exuberante processo de participação efetiva da comunidade escolar e do inédito processo de formação permanente do magistério que se estabeleceu no período, com professores universitários de várias universidades, se deslocando em toda a cidade, realizando debates em todos os Núcleos Regionais de Educação municipal.

Foi homenageado no carnaval de 1994, por uma escola de samba de São Paulo , a Leandro de Itaquera, que fez de sua teoria pedagógica e sua atuação educacional, em especial, de sua atuação a favor da expansão do atendimento e da qualidade da educação de jovens e adultos, tema da escola.

Paulo Freire escreveu mais de 20 livros como único autor e 13 em coautoria, destacando-se que os mesmos foram traduzidos para mais de 15 línguas e são vendidos em mais de 80 países. O livro “Pedagogia da Autonomia” vendeu mais de um milhão de exemplares. Pode-se afirmar que Paulo Freire é um dos educadores mais lidos do mundo.

A crítica à educação bancária *versus* a educação crítica como prática da liberdade

Freire argumentava que a educação não poderia temer o debate sobre seu contraditório, pois a realidade existente requer ser analisada de forma contínua, considerando sua conjuntura e sua estrutura. A discussão que ocorre numa sala de aula, num auditório, num evento é criadora de conhecimentos e de possibilidades. Fugir dessa discussão é criar uma realidade que não tem base no concreto, ou seja, é criar uma farsa (FREIRE, 1980, p. 104).

Esse tipo de educação, falseada pelo educador que ensina como detentor maior do conhecimento, que não precisa ser refletido, contestado, analisado, gera, também, um tipo de avaliação da aprendizagem, por meio da qual os alunos são cobrados apenas do que lhes foi dito, sendo típica de uma educação por ele definida como "bancária", em que "educa-se para arquivar o que se deposita". (FREIRE, 1981 [1], p. 38). Esse modelo de educação forja uma consciência bancária, ou seja, aquela que pensa que "quanto mais se dá, mais se sabe" (id. ibidem, p. 38). Tal concepção de que o educador é o único que detém o conhecimento foi praticamente majoritária até meados do século passado. O educando era visto como um copo vazio que deveria ser preenchido pelo educador. Freire foi um dos que desmistificou essa forma única de pensar e conceber a relação "educador-estudante". Ele afirma que "se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de experiência feita para ser de experiência narrada ou transmitida[...]." A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. No entanto, a educação bancária predominou e predomina no mundo. Acirrou-se esse modelo com a globalização neoliberal, num contexto mundial em que os sistemas educacionais em todo o mundo ampliaram a oferta da educação. Muitos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento também universalizaram a educação básica. Dos mais pobres aos mais ricos, são milhões de pessoas

passando por sistemas de ensino que isolam de quem estuda as bases do mundo real, da argamassa que sustenta as bases do capitalismo.

O que se mostra e se expande nesse modelo econômico, e que gera o modelo de educação bancária são as vantagens de um mercado que seduz e alimenta sonhos individuais superficiais e egoístas de estudantes que estão em suas salas trabalhadores. Desconhecem porque não discutem a realidade social, uma vez que ela não faz parte do currículo escolar ou da mídia. Em sua obra Freire enfatiza esse tipo de educação como burguesa, na qual existem "Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo[...]". A consciência como se fosse alguma seção dentro dos homens, compartimentada mecanicamente, passivamente aberta ao mundo que a irá enchendo de realidade. Como se os homens fossem uma presa do mundo e o mundo um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração, enchê-los de pedaços seus.

Para que se entenda a situação supracitada no parágrafo predecessor, é necessário que se pense o homem e a mulher não como seres isolados, mas enquanto coletivos que precisam de outros homens e mulheres para sobreviver. Coletivos que cultivem valores que combatam o individualismo, o egoísmo e que reforcem a solidariedade, a partilha, a comunhão. Quanto mais nos distanciamos dessas ideias solidárias e mais nos aproximamos daquelas que nos levam a competir uns com os outros em busca do melhor espaço, do melhor emprego, da melhor qualidade de vida, mais difícil fica termos coragem de mudar. Isso também se aplica aos que sofrem com a exclusão mais violenta. Nesse sentido, é esclarecedor o que diz Freire:

> Os oprimidos, que introjetam a sombra dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando na expulsão desta

> sombra, exigiria deles que preenchessem o vazio deixado pela expulsão, com outro "conteúdo - o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. " (FREIRE, 1985, p.35)

Entretanto, defende esse pensador brasileiro que "o destino do homem (*e da mulher*) deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua educação e ação" (FREIRE, 1981, [1], p. 38). E esse destino, para que se concretize requer uma prática pedagógica que possibilite a esse homem e a essa mulher, desde a mais tenra idade, o exercício do diálogo e da reflexão, só possíveis por meio de outro tipo de educação, por ele definida como libertadora. [...] A educação libertadora é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além dos conhecimentos dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*."

Esta reflexão sobre a relação da educação libertadora com a construção de um mundo mais inclusivo e solidário é importante, porque fortalece o pensamento de que tal educação é inserida em uma estratégia global de ação política focando outro horizonte, para além do atual, que doutrina e subsidia as instituições vigentes num mundo capitalista. Para além do horizonte atual pode ser gestada outra realidade que requer lutas permanentes, daí a necessidade de uma educação que nos possibilite inserir no âmbito dessas lutas, parte da aplicação do conhecimento que deveria ser aprendido nas escolas, mas que se não se aprende nelas, não pode deixar de ser feita ou adiada, daí porque Freire considerava que a escola não era a única instituição educadora e formadora. Para Freire, esse tipo de educação emancipadora é, ao contrário da burguesa, uma educação eminentemente popular. É um tipo de educação que se soma à reflexão dos

processos de libertação interior, se utiliza do conhecimento e se dá pela problematização dos conteúdos, possibilitando uma visão crítica de mundo. E essa consciência crítica somente se constrói com um processo educativo de conscientização. É uma educação de "caráter autenticamente reflexivo, que implica em atos permanentes de exposição da realidade", que almeja o aprofundamento dos conteúdos voltados para a inserção crítica dos sujeitos na realidade circundante. (FREIRE, 1970, p. 71) Para ele "é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente." (FREIRE, 2000, p. 64)

Para Paulo Freire, o processo de desumanização dos homens é resultado de uma ordem social e econômica injusta. Percebendo isso, a pedagogia libertadora faz da opressão e suas causas, objeto de reflexão dos oprimidos. Esta pedagogia permite e prioriza o reconhecimento crítico da situação, cujo resultado será seu compromisso com sua libertação e com a transformação social. E como somos seres "inconclusos", a busca para sermos "mais" exige uma ação transformadora, em nós mesmos e na sociedade. E este é um problema central que a pedagogia deve enfrentar: os próprios medos dos educandos de se descobrirem, pois isso implica em superar a falsa dicotomia "entre dizer a palavra ou não ter voz, castrados em seu poder de criar e recriar, em seu poder de transformar o mundo".

Esta é a fundamentação para a famosa expressão freireana de que "ninguém liberta ninguém, nem ninguém se liberta sozinho. Os homens se libertam em comunhão" (FREIRE, 1970, p. 25), pois a solidariedade exige de quem se solidariza que "assuma" a situação - se coloque no lugar do outro - de quem se solidarizou. Daí a importância e coerência da práxis libertadora, uma vez que a superação da contradição "opressor versus oprimido" somente se dará objetivamente pela transformação da situação que gera a opressão, exige ação. No entanto, é preciso atentar que a realidade é funcionalmente domesticadora, razão pela qual a

"autodesvalorização" é uma característica dos oprimidos e libertar-se desta condição exige ação e reflexão, que é o processo de inserção crítica. Por isso, a pedagogia do oprimido significa a pedagogia dos homens que se empenham na luta por sua libertação.

O conhecimento passa, assim, a ser construído na relação das pessoas entre si e com o mundo. Elas aprendem a partir do que vivenciam no mundo circundante. Privado da escolaridade, o ser humano não abdica de sua condição de produtor de conhecimentos. É nesse sentido que Freire não considera a escola como a única produtora de conhecimentos, o que não significa uma desvalorização da escola, mas apenas a desmistificação da mesma, enquanto única produtora e estimuladora de conhecimento e de produção cultural. Essa teoria freireana proposta há mais de 50 anos, atualmente, é pauta de discussões e fundamenta a elaboração de políticas educacionais em vários países do mundo.

A defesa da educação como ato dialógico

Freire defendeu, na contramão da educação verticalizada, uma relação horizontal em todos os espaços de construção de conhecimento argumentando que, na relação autoritária, as pessoas são convidadas a obedecer e não a pensar; são convidadas a transferir a responsabilidade para outras pessoas que dão as ordens e que supostamente possuem o conhecimento que justificaria essa ordem. De fato, a relação autoritária é antipedagógica e antidemocrática. Em primeiro lugar, porque impossibilita o diálogo, condição importante para que ocorra a construção de um novo saber a partir de diferentes saberes e pontos de vista existentes e divergentes. Em segundo lugar, porque a relação vertical, que é autoritária, faz de uns, sujeitos e de outros, fazem objetos na construção da história. Argumenta ainda que a atitude autoritária está profundamente enraizada no educador pela sua própria formação e expectativa de ação

profissional. Dessa forma, é necessário não só o conhecimento da importância do diálogo e da horizontalidade do discurso para construção de uma prática democrática e emancipadora em sala de aula, mas também aprendizagem da superação da postura autoritária, fruto de um processo formativo não democrático, que dificulta a própria superação do autoritarismo. Não basta o educador dizer que mudou, ele tem que exercitar posturas e procedimentos mais democráticos, também, mas não somente nas salas de aula, mas em todos os espaços em que estiver: na casa, no trabalho, na rua, nas associações, nos movimentos sociais, nas igrejas, nos sindicatos. É esse exercício que poderá possibilitar a mudança de comportamento facilitando o exercício do diálogo. E é esse diálogo na prática da Educação Libertadora que possibilitará a "Dodisciência", que decorre do ato dialógico de educar. O encontro da docência com a discência, ampliado com o conhecimento existente no entorno é que precisa ser investigado, apreendido. Freire aponta que ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. Essa reflexão explicita que não tem fundamento as críticas que lhe foram feitas por certos setores acadêmicos, de que Paulo Freire apenas reforçava o conhecimento existente no repertório do educando, sem se preocupar com a ampliação desse conteúdo. Segundo ele, a "Dodisciência"(a docência somada à discência) e a pesquisa, indicotomizáveis, são práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 2000, p. 31)

Quando Freire fala em valorização do conhecimento do educando, não está dizendo que esse educando deve permanecer com o conhecimento que já tem e nada mais deve ser apreendido. Caso isso fosse verdadeiro, não seria necessária a defesa da importância da escolarização das camadas da população marginalizadas dos bancos escolares, pelas

quais ele tanto fez e se empenhou pela sua inclusão. O que ele criticava era a educação tratar de conteúdos descontextualizados, conteúdos "em si", sem sentido para os alunos, transmitidos de forma linear e tendo como pressuposto que a quantidade de conteúdos é que definia a qualidade da aprendizagem.

A "Dodisciência" é o conceito que expressa a relação mútua e inseparável entre educador e educando no processo de ensinar-aprender. Nos processos educativos sempre há dodiscentes – educador/educando - sujeitos do processo ensino- aprendizagem. (FREIRE, 2000, p. 31). Com a afirmação de que o conhecimento do desconhecido ocorre a partir do já conhecido, Freire defendia que só se pode compreender o novo a partir daquilo que já se conhece e, de preferência, mediante a Dodisciência, um dos conceitos mais inovadores criados por ele, síntese de sua práxis educativa.

Problematização e interdisciplinaridade no ato educativo

Problematização e interdisciplinaridade (alguns destacam apenas como tema gerador) são dois pilares do pensamento metodológico de Freire. Os conhecimentos dos educandos são ponto de partida, mas é o conteúdo ampliado que deve ser problematizado. Ele constitui o meio para chegar a um processo de emancipação pelo conhecimento construído. O educador não precisa negar as diferenças do conhecimento existente entre o que ele detém, enquanto profissional qualificado e habilitado para exercer sua profissão e aquele que o educando leva para o ambiente de aprendizagem. Pelo contrário, consciente dessas diferenças, deve trabalhar para que não se transformem em limites de aprendizagem, mas em "conteúdos referências", degraus importantes para novas sínteses resultantes do diálogo contínuo. Freire enfatizava que Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.

Apesar de essa reflexão ser condição importante em uma prática libertadora para a compreensão de que conteúdos trabalhar e de como trabalhá-los, não se pode limitar a educação a apenas o conteúdo significativo para o educando e à postura democrática do educador, mas também à forma como tal educador poderá articular conteúdos e instigar novas construções. Por essa razão, Freire insistia na interdisciplinaridade como estratégia para se relacionar os diferentes conteúdos, visando a que acontecesse um processo de aprendizagem construtivo, uma vez que o próprio conhecimento é, por definição, interdisciplinar. No entanto, é comum encontrar essa proposta de interdisciplinaridade restrita a uma forma simplificada, conhecida como tema gerador, pois a interdisciplinaridade exige uma organização escolar e uma formação de professores que possibilitem e estimulem o planejamento de temas contextualizados, por meio dos quais se podem organizar todos os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

A interdisciplinaridade em Freire não nasce do acaso, mas da importância que dava para a necessidade de se entender a totalidade em que se vive, ou seja, o mundo circundante, com todas suas variáveis e possibilidades. E dessa totalidade permanecer integrada durante os estudos e reflexões, isso porque, apesar de cada homem e mulher se dedicar a questões específicas em sua vida profissional, na busca por satisfazerem suas necessidades de natureza biológica, intelectual, cultural, afetiva e estética estabelecem as mais diversas relações com os conteúdos existentes.

A sociedade para Freire é um todo com especificidades e não, simplesmente, fragmentos que se juntam. A sua fragmentação, presente nas diferentes disciplinas tem intenção desmobilizadora e por isso é a concepção predominante em nossa sociedade expressando as formas dominantes de relações sociais: fragmentária, abstrata, linear e fenomênica. A fragmentação dos conteúdos reduz a concepção de história, de realidade e do

próprio ser social à arbitrária e parcial concepção burguesa. Os interesses particulares da classe dominante aparecem como interesses universais e válidos para todos. Não por acaso, as disciplinas Português e Matemática adquiriram prioridade absoluta nos currículos brasileiros, e o objetivo maior da escola, o ensinar a ler, escrever e contar. A própria avaliação da qualidade da educação vem atrelada, atualmente, aos resultados obtidos pelos alunos em testes nacionais de múltipla escolha, elaborados por grupo de "especialistas", que definem previamente o que é importante ensinar a todos, em qualquer local do país e o que é desnecessário ou periférico do saber fundamental. Definem, também, quando e de que forma esta transmissão deve ser feita para garantir a avaliação do desempenho e da dedicação dos professores neste processo. Mas, uma prática interdisciplinar precisa enfrentar os limites e obstáculos gerados pela fragmentação do saber, decorrente da organização estanque dos conteúdos e da descontextualização dos mesmos. Na interdisciplinaridade, as disciplinas escolares devem interagir, estabelecer relações entre si, em um processo unitário, que contribua para a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos. A totalidade do conhecimento a partir de uma temática específica vai se estendendo à medida que essa temática é problematizada em suas diversas possibilidades. Nesse sentido, a problematização "[...]é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato [...]". (FREIRE, 1981 [1], p.83)

A complexidade para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar situa-se de um lado, na predominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador; e de outro, nas condições de trabalho a que o professor está submetido. A especialização na formação e o pragmatismo e ativismo que imperam no trabalho pedagógico, bem como suas condições de trabalho e de jornada escolar

constituem-se em resultado e reforço da formação fragmentária e em forças que obstaculizam o trabalho interdisciplinar. O exercício da prática interdisciplinar requer um educador crítico, que questione o saber arbitrário pronto, desvinculado da realidade; que saiba estabelecer relações do conteúdo trabalhado com outras áreas de conhecimento e que mantenha uma prática de pesquisa e de sistematização de conceitos e reflexões. Por isso é que para Paulo Freire a formação docente constitui um exercício de criticidade permanente, onde a curiosidade ingênua se transforme em curiosidade epistemológica, por conseguinte, também o processo de aprendizagem precisa gerar curiosidade no professor, pois é ele que garante o processo permanente de formação e pesquisa.

Tendo em vista o processo permanente supracitado, Paulo Freire enfatizava a importância do reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade e da intuição. Para ele, a formação exclusivamente intelectualizada do professor e da professora, que vem sendo exigido, cada vez mais, competência técnica e conteudista, em cada uma das disciplinas dos currículos escolares, vem afastando esses educadores de qualquer atenção ou pressuposto pedagógico que tenha nas emoções, na afetividade, na formação de valores e na sensibilidade, a sua fundamentação. Persistia Freire que os professores lembrassem que, além da cabeça, existia o corpo e, em especial, os intestinos e o coração, por onde passam as emoções, e que vários órgãos influenciavam o processo de ensino-aprendizagem, não só o cérebro. Para ele, as relações interpessoais de educador-educando são indissociáveis do processo de aprendizagem, na sua dupla direção. O mesmo se dando com a intuição, pois, para ele, se o ato de conhecer não é só fruto da adivinhação, ao mesmo tempo "ele tem muito a ver com isso". Paulo Freire insistia que o importante é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.

Este é o processo que garantiria ao professor sua formação permanente, admitida sua incompletude e sua curiosidade epistemológica, pois é (...) na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. (FREIRE, 2000, p.64)

"Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar". (FREIRE, 1986, p.32). Não foi outra a razão porque considerava a prática docente como um ensaio ético e estético, que traduzia o compromisso social do comprometimento conjunto, da coerência em sala de aula e para com a transformação social. Esta era "a boniteza de estar no mundo, com o mundo e com os outros." (FREIRE, 1970, p. 54)

A organização do Ensino Fundamental por Ciclo

A concepção de interdisciplinaridade levou Paulo Freire, quando Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo, a propor a organização do ensino fundamental (EF) – naquele momento histórico, de oito anos de duração – em três ciclos: ciclo inicial (os três primeiros anos do EF); ciclo intermediário (os 4º, 5º e 6º anos do EF) e ciclo final (os 7º e 8º anos), pela via da interdisciplinaridade. Tal organização do ensino fundamental inteiro por ciclos foi a primeira experiência pedagógica deste tipo realizada no Brasil e pretendia superar, de um lado, a experiência do Ciclo Básico, que se resumia na aglutinação da 1ª e da 2ª série do EF, com passagem automática entre elas, ou seja, sem retenção dos alunos e, de outro, superar a histórica dicotomia entre o ensino primário (professores polivalentes) e o ensino secundário (professores especialistas), que não se "conversavam" mesmo funcionando no mesmo prédio escolar.

A experiência na Gestão Paulo Freire iniciou-se com uma pesquisa de opinião entre professores, alunos, funcionários, pais e mães, em que se solicitava a todos, manifestações sobre: a escola eles queriam ter; o que a

escola deles tinha, ou fazia, que eles gostavam; e o que eles queriam mudar na sua escola. A partir daí, as escolas elaboravam pequenos ou ousados projetos – chamados Projeto Político Pedagógico – em que propunham as modificações e a infraestrutura que precisavam para fazer acontecer a "nova" escola. Cerca de 90 escolas de EF, dentre as 500 existentes propuseram um pequeno projeto no momento inicial. Foi identificada, no entanto, uma reivindicação comum: a necessidade de formação professores para trabalhar com projetos, e, portanto, incorporar a interdisciplinaridade no cotidiano escolar. Já não se fazia mais estudos do meio, nem se conhecia a proposta de palavras e temas geradores para o processo educacional.

Dessa forma, foi desenvolvido um amplo processo de formação de professores e especialistas no que se trata de trabalhar pedagogicamente com projetos. Em tal processo de formação, surgiram questões que geraram a vontade em muitas escolas de avançar na experimentação de abolir a seriação tradicional. Inúmeras reuniões foram realizadas e chegou-se – por meio de votação que envolveu os diferentes representantes dos segmentos da escola – à definição dos três ciclos, atentando-se para uma modificação, na época, considerada fundamental: romper a dicotomia escola primária e escola secundária. Pretendia-se viabilizar uma organização escolar que tivesse como pressuposto a reunião necessária de professores polivalentes (os que possuíam Cursos de Formação de Professores em nível médio e atuavam no conjunto das disciplinas de 1ª a 4ª séries) com professores especialistas (que possuíam formação em Curso de Licenciatura, em nível superior, e atuavam, por disciplina, de 5ª a 8ª séries) no cotidiano escolar.

Disputavam-se duas concepções fundamentais para que esta nova organização escolar fosse viável pedagogicamente: a de que todos os

professores e professoras acreditassem que todos os alunos e alunas tinham o direito de aprender, e que eles sempre aprendiam e ensinavam alguma coisa e que a educação enquanto um ato político e, portanto, de opção de cada um e que o direito social de educação se realizava na escola, por meio da função mediatizadora dos professores; e a de que era por meio desse compromisso político com a cidadania de cada brasileiro e brasileira que se buscariam e se gerariam as alternativas pedagógico-educacionais que viabilizassem uma ação técnica competente. Sem a convicção dos pressupostos por um grande número dos envolvidos, teria sido impossível avançar na ousadia desta nova concepção educacional. No entanto, foi a partir da adesão cada vez maior do número de escolas, que se iniciou um interessante e intensivo processo de debates entre os segmentos envolvidos, incluídos aí professores colaboradores da USP, UNICAMP, UNESP e PUC/SP, com o objetivo de se estabelecer uma proposta comum à rede municipal de São Paulo.

Não restam dúvidas de que a possibilidade de superar a seriação tradicional, admitindo-se a diversidade real de cada turma de alunos, em cada uma das escolas, com avanços pedagógicos diferenciados, foi o que alavancou a adesão das escolas. Os professores não precisariam mais "mentir" sobre os conteúdos que tinham conseguido trabalhar em suas salas de aula, em cada um dos períodos letivos. Nem precisavam planejar um novo ano letivo sem que conceitos básicos tivessem sido estudados no semestre ou no ano anterior. Eles poderiam retomá-los no semestre seguinte e assim, respeitar o ritmo de cada aluno, de cada turma. Reorganizavam-se os planejamentos de acordo com a realidade de cada grupo ou classe. Conseguiu-se elaborar, então, a partir de processo democrático, discussão das experiências que as escolas das diferentes regiões da cidade vinham desenvolvendo e a partir da prática desenvolvida propor as melhores

alternativas para mantê-las em funcionamento, chegando assim à proposta de um Regimento Comum das escolas municipais de São Paulo. Como o município não possuía, ainda, um Estatuto do Magistério que dispusesse sobre os novos parâmetros e valores da educação pública paulista, criou-se Comissão, com participação dos sindicatos, para a elaboração de Projeto de Lei que traduzisse as conquistas e viabilizasse as atividades do magistério dentro desta lógica inovadora e democrática. Assim, foi aprovada a Lei nº 11.229/92 – única Lei proposta pelo Executivo que foi aprovada por unanimidade dos Partidos na Câmara Municipal de São Paulo no período – e que estabeleceu o Estatuto do Magistério da rede municipal de ensino, reconhecido como um dos mais avançados documentos sobre o tema no Brasil. Apesar de reconhecer que tal proposta pedagógica "revolucionava" a forma tradicional do ensino e da organização escolar, o Conselho Estadual de Educação, à época, autorizou por somente um ano (1992/1993) a referida experiência. Sucedeu a Gestão Luiza Erundina, Paulo Maluf, que logo procurou desmontá-la, dificultando para as escolas as condições para realizá-la.

A gestão democrática no Governo Freire/Erundina

É importante enfatizar que o Governo Luiza Erundina e o Partido dos Trabalhadores (PT), naquele momento histórico, tinham a gestão democrática como marca e razão de seu Governo. Paulo Freire, na Educação, radicalizava o conceito de gestão democrática ao afirmar que a possibilidade de uma nova qualidade de ensino – a qualidade social da educação – só seria gestada na medida em que a gestão democrática fosse o seu pilar e fundamento. Coerente com este princípio, Paulo Freire não tomou decisões enquanto dirigente, unilateralmente, mas pacientemente o fez a partir da discussão com sua equipe, com sua rede de ensino, com seus

colegas de governo. Nem mesmo a possibilidade de ditar decisões, via Diário Oficial do Município (DOM), o tentou, como comumente acontece com dirigentes, especialmente os que sabem o que querem e como fazer acontecer. É verdade que no DOM de 1º de janeiro de 1989, dia da posse da Prefeita e de seus Secretários Municipais, Freira publicou a recomposição da legislação e das propostas curriculares elaboradas na Gestão Mario Covas (1983/85), consideradas democráticas e/ou elaboradas de forma colaborativa com a rede de ensino e que a Gestão autoritária de Janio Quadros (1986/88) havia desconsiderado ou revogado.

Nos primeiros dias de governo, três ações de grande repercussão democrática foram iniciadas: a consulta à rede sobre que escolas queriam e suas avaliações das que existiam; o incentivo para a criação de Conselhos de Escola, com caráter deliberativo e ampla participação dos diferentes segmentos da escola, utilizando para isso, um vídeo interessante, de nome com duplo sentido: "Aceita um Conselho?"; e a criação da Comissão para elaboração do Estatuto do Magistério, com a participação dos sindicatos. Comissão essa que tinha o compromisso de consultar toda a Rede neste processo de elaboração do projeto de lei, especialmente as questões polêmicas como a eleição de diretores de escola, defendida pela Gestão e que tinha a Rede e os sindicatos com posição contrária.

Foi iniciada, também, uma proposta de reforma administrativa dos órgãos centrais, alterando-se a função e o nome das antigas "Delegacias de Ensino (DEs)" para "Núcleos de Ação Educativa (NAEs)", propondo-se uma efetiva descentralização da ação educativa, em cada região da cidade. Transferiu-se a Assessoria Técnica de Planejamento da Divisão de Orientação Técnica para o Gabinete da Secretaria, possibilitando um acompanhamento e controle dos recursos constitucionais destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, que nesta Gestão correspondia

a 30% dos impostos e transferências. Reformularam-se os papeis e a dinâmica da Superintendência do Ensino Municipal (SUPEME), passando a denominar-se Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa (CONAE), e viabilizando que os NAEs e as escolas, em curto prazo, recebessem algum recurso orçamentário para dar conta de suas necessidades emergenciais, sem depender tanto dos órgãos centrais.

Uma situação especial deste Governo foi a necessidade de elaboração da sua Constituição Municipal, que implicou na discussão da Lei Orgânica do Município, a primeira discutida pelos munícipes, e que contou com uma ampla proposta do Executivo, à luz da recém aprovada Constituição Federal de 1988, que, dentre outros aspectos, havia municipalizado o atendimento das políticas sociais. A proposta para a Educação municipal pode ser encaminhada – e algumas vezes copiadas para mais de 300 municípios. No âmbito da Secretaria Municipal de Educação estabeleceu-se, de imediato, colegiados centrais e intermediários onde as decisões da Secretaria eram discutidas de forma coletiva sempre. O mesmo acontecia em nível regional.

Em relação às escolas, a decisão sobre a participação popular por meio dos Conselhos de escola foi convencendo as escolas a abrirem suas dependências nos finais de semana, o que possibilitou, em certa medida, a superação da conhecida ausência de acompanhamento, por parte de pais e responsáveis, dos avanços educacionais de seus filhos e filhas. Eles passaram, de maneira geral, a participar mais das atividades da escola e até de decidirem o que podia e o que não podia acontecer nas escolas.

Em avaliação realizada sobre o resultado desta decisão de ter mais perto de si a comunidade foi destacada a importância de introdução na rotina escolar da discussão das Normas de Convivência com os alunos, bem como o estímulo para a criação de grêmios estudantis, envolvendo

alunos e alunas desde o 1º ano do ensino fundamental. Nas discussões sobre o Regimento Comum das escolas a participação de alunos foi significativa. Instalados e em funcionamento, os Conselhos de Escolas, já no segundo ano de governo, apresentaram uma nova necessidade que se impôs: a criação de Conselhos Regionais de Conselhos de Escolas, então chamados de CRECEs, para garantir e viabilizar uma ampla participação de pais e mães na definição das políticas educacionais da Cidade, respeitadas as suas realidades regionais desta cidade de onze milhões de habitantes. Tais exemplos consubstanciam a concepção freireana de gestão democrática: não só a constituição de Conselhos centrais, mas, a convicção de que a gestão democrática começa em cada uma das salas de aula, na medida em que os e as professoras acreditem na sua tarefa de mediação do conhecimento na construção de sujeitos históricos. Na medida em que, de fato, e no cotidiano, o diálogo seja a opção metodológica do aprender a ser e a aprender.

Algumas reflexões inconclusas

É de suma importância, ainda, que se destacaque que Paulo Freire escolheu um campo para experimentar suas ideias - a educação de jovens e adultos - onde tão abrangentemente seu pensamento foi aplicado, mas não as limitou a esse campo, o que implica em dizer que seu pensamento é atual para a realidade educacional. Pensamento esse que nos serve desde a educação infantil, em que aprendemos com o diálogo amoroso de um educador de creche a brincar, falar, ouvir, criar, se manifestar como pessoa, com desejos e opiniões, até o mais alto nível de escolarização, a pós-graduação, onde suas categorias são utilizadas para a análise de dados na pesquisa científica comprometida com a leitura e a transformação do mundo pesquisado. Resta mencionar três importantes categorias de análise adotadas por Freire ainda não analisadas, mas que são fundamentais

para se compreender as bases de seu arcabouço científico: a acomodação, a abstração e a admiração.

Para Freire, até “a acomodação exige uma dose mínima de criticidade. O problema do ajustamento e da acomodação se vincula ao do mutismo [...], como uma das consequências imediatas de nossa inexperiência democrática”. (FREIRE, 1983, p.82). Pela consciência ingênua, os indivíduos veem a realidade dos fatos como algo estático, já feito e estabelecido. E por isso ele se cala. Pode perceber os fenômenos, mas não se coloca à distância para julgá-los e por isto se considera livre para entendê-los conforme melhor lhe parecer e assim sobrepor-se à realidade. E esta ingenuidade, se não superada, pode levar à irracionalidade, ao ajustamento e à acomodação. Contudo voltar-se para a realidade, esse conteúdo interdisciplinar que precisa ser problematizado para uma educação libertadora dos oprimidos “significa ad-mirá-la em sua totalidade: vê-la de ‘dentro’ e, desde o ‘interior’, separá-la em suas partes e voltar a ad-mirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação e da realidade que não condiciona...”. (FREIRE, 1985, p. 60). Não é por acaso, portanto, que uma das frases mais conhecidas do pensamento de Paulo Freire é “o mundo não é, está sendo”, traduzindo a certeza e a importância da mudança da história a todo o momento para que a utopia do inédito viável esteja cada dia mais próximo.

Por isso Paulo Freire nos alertava:

“A proclamada morte da História que significa em última análise, a morte da utopia e do sonho, reforça, indiscutivelmente, os mecanismos de asfixia da liberdade. Daí porque a briga pelo resgate do sentido da utopia de que a prática educativa humanizante não pode deixar de estar impregnada tenha de ser uma sua constante.” (FREIRE, 2000, p.130)

Referências

FREIRE, Ana Maria (Nita) Araujo. **Paulo Freire: uma História de Vida**. Indaiatuba, Villa das Letras, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1985.

_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_. **Educação e Mudança, Paz e Terra**, Rio, 1981 (1)

_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981 (2).

_. **Conscientização. São Paulo, Cortez e Moraes,** 1979.

_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

__.**Medo e ousadia.** Paulo Freire & Ira Shor. Rio. Paz e Terra, 1986.

_. **Pedagogia da Autonomia, Paz e Terra,** São Paulo, 2000, 15ª ed.

_. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis, São Paulo,** UNESP, 2001.

13

Trinta Anos de Educação de Jovens e Adultos em Porto Alegre. Até quando? Até quando for necessário!

Liana Borges [1]
Elmar Soero de Almeida [2]

Inicialmente, agradeço a ATEMPA, Associação que tive a honra de ser dirigente, como tesoureira, em meados dos anos 1980, quando representávamos o corpo docente da Rede – Associação de Professoras(es) do Município de Porto Alegre (APMPA), pela oportunidade de participar do "Ciclo de debates Paulo Freire: presente!"– justa e necessária homenagem ao Patrono da Educação brasileira, particularmente porque convoca a pensarmos sobre seu legado, nos termos de sua recomendação: "Não me copiem, me recriem", disse-nos Paulo Freire.

Agradeço ao meu amigo Elmar Soero, companheiro de lutas, aquelas que são alimentadas de Justa Ira, por ter aceitado compartilhar desta escrita. Nada mais adequado, pois ele está no chão da escola, com os seus pares, sofrendo e resistindo aos ataques que não são de hoje, mas que se aprofundaram gravemente, na esteira das gestões de anteriores, em especial de 1997 para cá (Gestão Marchezan Junior).

Que tempos são esses? Tempos de pandemia, de mais de 600 mil mortes de brasileiras e brasileiros em decorrência da Covid-19. Tempos de negação de direitos, da supressão do papel do Estado diante da garantia

---

[1] Professora da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre aposentada. Doutora em Educação, coordenou a EJA e o MOVA-POA (1989/1998) e também no RS (1999/2002). Atualmente, é Curadora da Rede Nacional Café com Paulo Freire.lianaborges@cafecompaulofreire.com.br

[2] Professor da Rede Municipal de Educação de POA, Professor de História, Mestre em Educação, atualmente Coordenador Pedagógico do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire - CMET Paulo Freire, Membro do Coletivo de Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Porto Alegre - CPHIS.

de políticas públicas sociais. A volta da fome, o alargamento da miséria extrema, o negacionismo expresso pelo total desprezo à vida.

Que tempos são esses? Essa pergunta não sai das nossas cabeças, nem mesmo quando a colocamos no travesseiro. *Aqui ninguém vai esquecer Paulo Freire*[3], diz um trecho do Hino da Campanha em defesa do legado de Paulo Freire (MAIA, 2021), e assim a sua obra nos ajuda a iluminar a sombria travessia destes tempos de apreensão e insônia.

Quando pretendem ter destruído a capacidade de inventar o futuro; quando parece que não há nada pior por acontecer, porque o pior já aconteceu. Quando nada de pior pode acontecer sem pôr em risco a civilização e, no limite, a própria espécie. O que fazer? Nestes tempos, mais do que antes, nós escolhemos a fúria de gritar a plenos pulmões: "*Não!*". Não entraremos em silêncio na escuridão dos distópicos suicidários que pretendem o desgoverno como governo, a vida como serva da morte e do capital como o senhor da humanidade.

1. Um pouco da história da EJA em Porto Alegre

Trinta e dois anos de Educação de Jovens e Adultos em POA, certamente uma das políticas públicas dirigida às pessoas acima de 15 anos mais longevas do país. Iniciativa que une jovens e adultos, sobretudo trabalhadoras e trabalhadores, seja nos termos clássicos do trabalho como emprego formal, mas também nos tempos atuais nas formas precarizadas da chamada "uberização" e, mais recentemente, no tipo de produção calcada nas tecnologias em rede - que capturam para a acumulação do capital o próprio fluxo de nossas existências. Com o apoio de Olívio Dutra, prefeito entre os anos 1989-1992, acatando sua sugestão, as primeiras turmas

[3] A letra se inspira na Campanha em Defesa do legado de Paulo Freire/CEAAL. O compositor, Leandro Maia, integra o Café de Garopaba/SC. A música foi gentilmente cedida à Campanha e deu origem ao clipe que a mobiliza e divulga. Sugerimos ler: (4) Carta Professores a Paulo Freire - Campanha em Defesa do Legado de Paulo Freire - YouTube

foram organizadas nos locais de trabalho onde se concentravam nossos colegas servidores não alfabetizados – operários de obras e da limpeza urbana. Olívio foi ousado, pois liberou-os, por decreto, duas vezes na semana, sete horas semanais, para que buscassem as salas de aula e passassem, desta forma, a ter o direito à educação garantido. Paulatinamente, inclusive enfrentando a resistência de parte da Rede Municipal de Educação (RME), em 1989 fomos abrindo turmas de EJA à noite, em escolas municipais. No centro da cidade, no Mercado Público, nos três turnos, ineditamente, forjamos o que hoje é o Centro Municipal de Educação de Trabalhadores Paulo Freire (CMET).

Inicialmente de forma empírica, mas com o passar dos meses e anos, a partir de estudo, pesquisa e elaboração teórico-prática, construímos, coletivamente, uma proposta político-pedagógica que se tornou referência nacional e internacional. Para tanto, realizamos um conjunto de movimentos que marcaram essa história: inúmeras publicações sobre a EJA; concursos públicos específicos; organização de dezenas de espaços de formação continuada, inclusive com convidados, do país e de outras localidades, de renome inquestionável. Como: Carlos Rodrigues Brandão, Moacir Gadotti, João Francisco de Souza, para citar apenas alguns.

No ano de 1995, com a presença de Paulo Freire, em congresso que contou com a presença de educandos e educandas da EJA, debatemos sobre o sentido da EJA enquanto processo de emancipação das classes populares e de elemento-chave para transformação das condições de vida do povo excluído. Passados um pouco mais de 30 anos, a EJA em Porto Alegre vem experimentando o que é regra no país, e que os Fóruns de EJA do Brasil denunciam: o descaso com a modalidade, pois, apesar da Educação ser direito de todos, independentemente da idade, devemos, constantemente, reafirmar que tanto a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 13.005/2014),

asseguram que o lugar das pessoas com 15 anos ou mais é na escola. No entanto, permanece a dicotomia entre a educação das crianças e adolescentes versus a EJA, e isso demonstra que a maior parte dos gestores, e até mesmo da sociedade, não reconhece que a Educação é Direito. Da mesma forma, desconhecem o impacto da escolarização de jovens, adultos e idosos, em especial das mulheres, no cuidado das crianças. Ignoram, ainda, a importância da EJA na redução dos indicadores de violência, em especial de meninos negros, bem como na construção de novos projetos de vida das mulheres, dos idosos e das pessoas deficientes, por exemplo.

Outro argumento recorrente, que é atualíssimo, é de que não há demanda para EJA. Contudo, está previsto no Plano Municipal de Educação de Porto Alegre (PME - Lei nº 11.858, de 25 de junho de 2015), nas estratégias 8.4 e 8.5, que a SMED deve, respectivamente, realizar matrícula permanente, fazer ampla chamada pública e realizar censos para localizar o público da EJA que está fora da escola. Sobre estes aspectos, vale lembrar que em 2018 a gestão anterior tentou impor a suspensão das matrículas nas escolas que têm EJA e a indicação de que fossem feitas apenas no CMET, de maneira centralizada, obrigando que os interessados se deslocassem dos bairros periféricos para a região central da cidade. A centralização das matrículas traria consequências avassaladoras, mas a principal delas é a de manipular a realidade e esconder a demanda para, com isso, fechar turmas e escolas. Todavia, na contramão, tal falácia foi enfrentada com dados concretos e oriundos do IBGE/Censo 2010 e de estudos realizados pelo Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - NIEPE-EJA/UFRGS.

No que se refere ao analfabetismo, em 2010, Porto Alegre tinha uma taxa de 2,27%, aparentemente irrelevante, porém, são mais de 26 mil pessoas acima de 15 anos que não sabem ler e escrever. Na estimativa em

2016, conforme o NIEPE-EJA/UFRGS, este número seria de quase 23 mil pessoas. Refinando mais um pouco esses dados, inclusive para contribuir com a SMED na realização da Chamada Pública e do Censo (que não realizam) esse mesmo estudo apontou como se dá a distribuição desse indicador por bairro, considerando o Censo 2010. A título de ilustração, alguns dos bairros que concentram maior demanda são: Bairro Bom Jesus - Vila Mato Sampaio - Divinéia e Fátima -, com 638 moradores, e isto representa uma taxa de 7,62%; Bairro Santa Tereza - Vila Cruzeiro do Sul, são 470 de pessoas não alfabetizadas, ou seja, são 6,72%.

Quanto ao Ensino Fundamental, Porto Alegre, em 2010, tinha mais de 298 mil pessoas (26%) que não completaram este nível de ensino. Se assumirmos a estimativa levantada pelo NIEPE, este número passa para 312.875 pessoas. Levando em consideração somente o Bairro Bom Jesus, são 784 jovens entre 15 e 17 anos; 888, de 18 a 24 anos; com mais de 25, são 5.479, portanto, a demanda potencial é de 7.151 pessoas, mais do que o atual número de matrículas da EJA.

Por fim, se somarmos toda demanda levantada no Censo de 2010, o governo municipal tem o desafio de garantir o Ensino Fundamental para mais de 300 mil pessoas. Caso todos se deslocassem para o CMET, o prédio precisaria ser ampliado milhares de vezes, pois comporta, mais ou menos, mil estudantes!

Outro argumento muito utilizado pelos gestores que não assumem a EJA como política pública a ser assegurada pela esfera municipal/ensino fundamental, é o da relação custo-benefício, ou, ainda, “a evasão da EJA é elevada”. Sobre isso, também na perspectiva de colaborar com a gestão da capital do RS, que já foi fonte de inspiração para tantos municípios, apresentamos as metas do PME relativas à EJA.

A meta 5 (universalização da educação na faixa dos 15 aos 17 anos), a meta 8 (elevação da escolaridade média da população do campo, mais

pobres e negros, entre outros, de 18 a 29 anos), a meta 9 (elevação da taxa de alfabetização) e a meta 10 (ampliação da oferta de matrículas de EJA na Educação Básica) devem servir de estímulo e, mais que isso, de pressão, para que a população se empodere e busque assegurar, até mesmo nas instâncias da justiça, vaga na rede municipal de ensino.

A evasão na EJA, para quem estuda o tema, resulta de um conjunto de elementos, haja vista que o público desta modalidade está no mundo – trabalha ou busca trabalho, tem família, tem vida social, tem dificuldades diversas e está inserida em contextos sociais adversos e desprovidos de políticas sociais.

No que concerne ao contexto escolar, cabe, sim, à SMED garantir a formação continuada semanal aos educadores e educadoras da EJA, na escola ou não, como ocorreu ao longo desses 30 anos, mas que foi revogada, recentemente, pelo autoritarismo do titular da pasta.

Além disso, em consonância com estratégia 8.6 do PME, à secretaria cabe pensar em outras formas de organização da oferta de EJA – novos locais (e não polos), outros horários (no diurno e vespertino e até em dias diferenciados), bem como a oferta de profissionalização integrada à escolarização.

A EJA em Porto Alegre está em xeque! De um lado, o Direito à Educação ameaçado, em que milhares de estudantes matriculados não sabem se irão concluir os estudos e, se sim, em qual condição. Os outros milhares, não têm consciência dos seus direitos. Do mesmo modo, centenas de professores e professoras da EJA, muitos com larga experiência na temática, estão com o futuro da carreira na corda bamba. Do outro lado, o governo municipal, que trata a EJA, e as demais políticas educacionais, com autoritarismo, sem diálogo e com truculência.

A Pandemia da COVI-19, agravou a situação da Educação de Jovens a Adultos, que atravessa anos de descaso e invisibilidade no conjunto das

políticas educacionais, no âmbito municipal, estadual e nacional. A EJA enfrenta os dilemas e desafios trazidos pelo contexto neoliberal, que desresponsabiliza o estado por políticas públicas, mesmo as essenciais como a Educação. Nesse contexto, há uma crescente onda de terceirização da EJA, cujas vagas, mesmo as públicas, são encaminhadas para Instituições Privadas, portanto, há um avanço da privatização dos sistemas escolares da EJA. Isso posto, decorre uma forte tentativa de gerenciamento sobre o trabalho docente, via plataformas educacionais de caráter privado, apostilamentos e ênfase nos sistemas supletivos, questão que estava supera desde as origens da EJA de POA, haja vista a regularidade da formação continuada em serviço.

As legislações atuais como a Resolução 1/2021 do CNE/CEB, enfatiza a EJA à distância e a formação dos trabalhadores precarizada, instrumental, sem compromisso com formação cidadã. Tal norma reforça as ideias de terceirização e destaca um currículo em dissonância com a realidade atual, contribuindo para a precarização da EJA.

O contexto da Pandemia da COVI-19 na Rede Pública Municipal de Porto Alegre, foi de silêncio e omissão. As Escolas buscaram alternativas para garantir o atendimento dos estudantes de forma remota por iniciativas próprias, pois a primeira a manifestação da Secretaria Municipal de Educação - SMED ocorreu no final do mês de abril informando as escolas para aguardarem orientações, as quais vieram em junho. A SMED propôs a utilização de uma plataforma privada, a Plataforma Córtex, com subsídio de dados para acesso dos estudantes, insignificantes. Esta Plataforma só entrou em operação no início de setembro.

As Escolas, cientes do seu compromisso com a educação pública, criaram alternativas de acesso dos estudantes a atividades pedagógicas, utilizando diversos meios como: atividades impressas, uso de livro didáticos, envio de atividades e chats via *WhatsApp, Facebook*, no qual eram

divulgadas as atividades e realizadas reuniões através das salas, além do uso do *Zoom* e *Google Meet*. Perante falta de orientação e condução da SMED para a realização destas atividades pedagógicas não presenciais, cada instituição da Rede Municipal de Ensino (RME) optou por estratégias diferentes.

Além das ações pedagógicas, as/os professoras/es da Rede Municipal de Porto Alegre se engajaram em ações de combate à fome, que atingiram nossos estudantes de forma severa. Diante da morosidade da implementação de ações para garantir a segurança alimentar dos estudantes e suas famílias, as Escolas desempenharam este papel, o que é prática recorrente nas escolas públicas municipais, pois os estudantes são em grande maioria vulneráveis.

Além de todos os desafios, as escolas enfrentam a escalada do conservadorismo que tem desafiado o cotidiano pedagógico, procurando pautar temas ou reprimir temas sensíveis necessários à formação dos estudantes. A pauta conservadora tem introduzido no debate público elementos de irracionalidade e de negacionismo. Não está claro o tipo de tradição que desejam conservar, visto que na economia se mostram ultraliberais para além de qualquer ética como forma de garantir a prosperidade comum. Já nos costumes pretende-se um retorno a um passado mítico que jamais existiu de fato. A absoluta ênfase no individualismo e na meritocracia escondem os determinantes estruturais da pobreza. A existência humana é desconectada de sua íntima ligação com os demais seres vivos e o ambiente, de modo, que se coloca em perigo a civilização e no limite nossa própria espécie.

Durante a pandemia, está ficando cada vez mais evidente a interdependência que é a parte constituinte de nossa sociabilidade. O caráter solidário, implicado na ocupação do espaço planetário, nos leva a compreender claramente como a atitude de cada um e de cada uma implica

diretamente na vida do outro. E quando falamos em vida, neste contexto, falamos em saúde física e mental, falamos de sobrevivência, de vida ou morte.

Nós, professores e professoras, também estamos implicados nessa teia de interdependência e temos um compromisso ético, político, social e pedagógico importante, já que nossas ações têm um papel fundamental para que a sociedade brasileira supere a crise na qual está imersa. Neste momento, a solidariedade e o pensamento coletivo precisam conduzir as nossas ações.

No cenário pandêmico muitas foram as dificuldades para o processo educativo enfrentadas pela comunidade escolar. O principal desafio entre os docentes foi implementar o I*nédito-viável* como forma de garantir o vínculo e a aprendizagem dos estudantes durante o período de distanciamento e isolamento social. Obtivemos êxitos e superações, desenvolvendo diferentes habilidades, como autonomia e alfabetização digital junto aos nossos alunos. Foi necessário desenvolver e aplicar habilidades pedagógicas inéditas na prática docente.

Ainda assim, muitos estudantes enfrentam dificuldades de acesso para a participação deste processo pedagógico inovador. Essas dificuldades são caracterizadas pela falta de dispositivos e pacotes de dados adequados para o acesso à internet tendo como finalidade o aprendizado, a produção de conhecimento e o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva. Além disso, os alunos se depararam com a tarefa de estudar sem a mediação cotidiana do professor. O Ensino Fundamental caracteriza-se como uma etapa da Educação Básica em que o ensino presencial é essencial, como foi exposto pelos estudantes em seus depoimentos.

Durante o período excepcional da pandemia, através do ensino remoto por meio de diferentes estratégias, tais como: a plataforma Córtex, WhatsApp, e-mail e atividades impressas, os professores procuraram

manter o vínculo, atendendo às diferentes necessidades dos estudantes, garantindo as relações e vínculos estabelecidos que contribuem à construção de aprendizagens e permanência no ambiente educativo, minimizando os fenômenos da exclusão e evasão escolares. Nossos estudantes, em sua maioria, são idosos ou pessoas com deficiências e, assim, temos como princípio estabelecer um ambiente acolhedor, afetivo e que transmita segurança face às experiências não tão exitosas escolares pregressas.

Se já não bastasse o cenário que acabamos de descrever, recentemente a Secretaria Municipal de Educação está propondo um processo de alteração da matriz curricular e da expressão de resultados. Utilizando objetivos como a padronização da rede e a "superação" da questão ou do problema da evasão e do abandono. A Secretaria de Educação apresentou um "cenário" propondo uma alteração na matriz curricular, alterando a equidade entre os componentes curriculares, ampliando a carga horária de Matemática e Português. Tal alteração acena uma visão utilitarista e pragmática do uso da escrita, da leitura, das operações e resoluções de problemas. Enquanto a complexidade da realidade social se amplia, exigindo a formulação de inéditos possíveis, o gestor público propõe que as ferramentas do conhecimento - na forma das disciplinas científicas - sejam reduzidas para os estudantes da RME.

A organização proposta - sob o argumento de implementação da BNCC, que poucas referências faz sobre a EJA[4], - apresenta e demonstra uma visão conservadora de educação, alinhada aos interesses do capital financeiro e das corporações que têm dado a tônica para os processos educativos no Brasil. A proposta pretende implantar uma redução dos períodos de História e Geografia, a retirada da Filosofia e da Língua Espanhola da grade curricular. O gestor público pretende reduzir o

---

[4] A ex-CNAEJA (Comissão Nacional de EJA/MEC/SECADI, extinta pela gestão Bolsonaro) deliberou, corretamente, pela construção de uma BNCC própria, no entanto, este processo não teve consequências.

ferramental do conhecimento disponível para compreender e atuar em um mundo repleto de inovações e desafios a capacidade criadora do ser humano.

A educação, na sociedade da 4ª Revolução Industrial, caminha para um processo de aprendizado contínuo, ao longo da vida, capaz de estimular a produção de sentido e significado sobre um mundo que exige o exercício do pensamento crítico, da capacidade de identificar paradoxos e com isso lidar com a sedução da pseudociência e do perigo da negação do outro que degenera em formas recorrentes de neofascismo. Como veremos na segunda parte deste texto, a educação como *educabilidade* constante do ser humano é mais do que uma característica, mas um *a priori* que define a condição humana. Somos seres permanentemente inacabados, inconclusos, sempre a se reinventar, sempre no contínuo encontro entre realidade e percepção. Nos tornamos humanos através de uma consciência que se dobra sobre si mesma de modo reflexivo. Assim, no mesmo gesto existencial de apreender e criar, inventamos em sentidos e significados, os valores capazes de afirmar a vida.

2. A presença de Paulo Freire em diálogo com a EJA de Porto Alegre

Como presente-memória, mas também para fortalecer a luta e a resistência da EJA de Porto Alegre, ainda inédito, abaixo publicamos a fala que Paulo Freire fez na noite quente do dia 01/12/1995, no ginásio Tesourinha, para as/os docentes da EJA, para mais de 3 mil educandas e educandos, bem como servidores da SMED, de outros órgãos da administração municipal e o público em geral. Paulo Freire já se encontrava adoentado, então, solicitou que atendesse seu pedido para interromper a fala quando fizesse um sinal com a mão dele tocando na minha. Ele falou em torno de 45 minutos e eu já estava atenta ao seu sinal, quando uma

chuva muito forte começou a bater no telhado de zinco no ginásio e, neste exato momento, senti a mão dele sinalizando que estava na hora de parar.

Aquela noite iniciou com o depoimento de uma educanda, Luci, e de um educando, José Jairo, representantes da EJA; na sequência, com as boas-vindas da Professora Sonia Pilla, Secretária Municipal de Educação, e com meu relato do trabalho realizado nas salas de aula. As leituras e os debates sobre *A Importância do Ato de Ler* fizeram parte da rotina das salas de aula e este processo envolveu todos os segmentos da EJA. Segue um trecho da minha fala na ocasião:

> Paulo Freire, a partir da apropriação de suas ideias em *A Importância do Ato de Ler*, aconteceram exposições de trabalhos, foram escolhidas histórias de vida (as duas que acabastes de escutar representam as(os) estudantes), e as perguntas que vamos te fazer foram elaboradas e escolhidas pelo grupo.
> Professor, este momento é um sonho coletivo, pois foi realizado pelas(os) duzentos docentes da EJA e pelas(os) 3 mil educandas(os). Após 7 anos de trabalho, somos uma referência em política pública para pessoas jovens, adultas e idosas [...]. Não é sobre qualquer escola e alfabetização que estamos falando. A nossa diferença encontra-se na raiz teórica que gera toda a nossa prática e ela se chama Educação Popular e Paulo Freire. A emoção que nos toma é indescritível, estar com o senhor entre nós é uma alegria imensa. Antes de passar a palavra, com toda a humildade pedagógica necessária, te apresento as questões elaboradas e escolhidas na preparação deste momento:

Em seguida, apresentamos as perguntas em três blocos: o primeiro, disse respeito às razões das escolhas de Paulo Freire quanto à alfabetização e à EJA; o segundo, sobre sua experiência no exílio e suas impressões sobre a realidade do país; por último, como se sente ao estar conosco, com a EJA de Porto Alegre:

> “O que o levou a preocupar-se com os adultos analfabetos?
> O senhor ensinou da mesma forma que aprendeu?

> Como se sentiu no exílio?
> O senhor acha que o Brasil de hoje é melhor do que quando foi exilado?
> Quando voltou do exílio, como avaliou o Brasil?
> O que o levou a participar deste encontro e como o senhor se sente aqui?
> O que o senhor pode nos dizer para que possamos seguir em frente, sem desanimar e com vontade de estudar?
> Por que o senhor defende uma educação para a transformação social e política do país?"

O ginásio Tesourinha é um lugar amplo, com limitações na acústica, mas apesar desta questão, optamos por um espaço que comportasse a totalidade das/dos protagonistas da EJA de Porto Alegre, bem como o público em geral.

Rompendo um pouco com algumas normas, optei por destacar a fala de Paulo Freire em outro formato. A seguir, com vocês, o educador e patrono da Educação brasileira, Paulo Freire:

> "Agora neste momento, neste espaço, com vocês, lembro que nos anos 70, quando morava na Suíça, no exílio, eu estive em colaboração em Cabo Verde, África. Naquela experiência, foi possível observar o que os professores e as professoras estavam fazendo na alfabetização de adultos.
> Me levaram em uma das ilhas, em uma cooperativa de plantação de bananas e lá havia em torno de cinco professoras que trabalhavam com grupos de trinta alfabetizandos e alfabetizandas. As professoras chamaram aquelas 150 pessoas no centro do galpão e então fui apresentado a elas. Fizeram uma síntese histórica do que estavam vivenciando na alfabetização, e uma professora disse: Este é Paulo Freire. Emocionados, como vocês estão aqui, bateram palmas, e um deles se adiantou e pediu para falar, queria dizer umas coisas.
> Interessante que o que ele disse tem que ver com a totalidade da formulação que eu venho propondo ao Brasil e aos outros povos, desde os anos 50. E que aqui, nesta experiência tão bonita, nesta festa tão bonita, foi exposta na fala do educando João Jairo, que é algo que tenho dito de vez em quando, não apenas no seio das universidades, mas também no seio dos movimentos populares.

O camponês de Cabo Verde ficou diante do microfone e disse, entre outras coisas: Paulo Freire, nós queremos agradecer a você, não apenas porque você tem trabalhado com outras pessoas para dar forma e possibilitar que aprendamos a ler e a escrever, mas, para nós, a maior importância é que você não está satisfeito apenas em ensinar a ler e a escrever, mas você se preocupa em ensinar a pensar.

Uma coisa fantástica, porque nós, professores universitários, dizemos que somos nós que pensamos e, sobretudo, a classe dominante brasileira, que é uma das mais preconceituosas, insiste em explicitar que as classes populares são incompetentes e incapazes. Até gente que se achava progressista disse certa vez, fazendo uma crítica a mim, que a citação que eu fazia de um dos primeiros alfabetizandos era uma inculcação da alfabetizadora e ainda disse, sem nenhum acanhamento, que o povo não era capaz de pensar daquela forma. O elitismo é uma coisa horrível!

Lembro que, em certo momento, aquele camponês me olhou, olhou seus companheiros e disse: Paulo Freire, a gente dá o que a gente pode dar, e o melhor é a gente dar a coisa que a gente faz. Pediu licença e saiu correndo. Daqui a pouco, voltou carregando um cacho de bananas. Olhou para mim e disse: É isso, Paulo, que a gente produz nesta cooperativa. Então te trago este cacho de bananas para que leves para casa para comer.

O que eu acho fantástico é a maneira que o camponês traduzia seu processo e sua maneira de aprender a ler e a escrever, pois ele mesmo descobriu que, na intimidade da prática de aprender a ler e a escrever, estava também a prática de exercitar o pensar certo. Tudo isso tem que ver exatamente com esta coisa que eu tenho falado tanto: A leitura do mundo e a leitura da palavra.

Há relação entre estas leituras, ninguém pode fazer a leitura da palavra sem fazer a leitura do mundo, no entanto, é possível ler o mundo sem ler a palavra. A primeira coisa que nós, mulheres e homens fazemos é ler o mundo. Depois, a partir da invenção da linguagem, que é uma produção social, aprendemos a ler aquilo que falamos, a linguagem escrita, a ler e a escrever.

Há uma pergunta entre as várias perguntas que me são colocadas por diferentes grupos de alfabetizandos, de natureza subjetivista, que tem que ver comigo mesmo, com minhas opções pessoais, que é o que me levou à questão da alfabetização no Brasil. Eu diria a vocês que muitas coisas me levaram a esta questão da alfabetização.

Uma das razões foi a minha preocupação com a Educação em si mesma, em que a alfabetização é um capítulo. A educação de adultos e a Educação Popular são caminhos da educação geral que se dá dentro da sociedade. Caminhos, partes, pois não é possível separar uma da outra.

Várias razões me trouxeram, algumas de natureza ética, pois eu não me conformava, e continuo não me conformando, com a profunda injustiça que é a pronúncia com que as classes poderosas impõem às grandes classes populares de não aprender a ler e a escrever. Acho que isso é uma imoralidade, para mim isso que é pornografia (aplausos), isso que é nome feio: o analfabetismo, a fome, a miséria, exploração.

Se a gente pudesse dizer para as classes poderosas o seguinte, você, no fundo, que é a fome, você que é a miséria, seria muito mais forte que ofender a mãe deles com aquele palavrão que eu considero machista.

Lembro como eu cheguei ao ginásio, com 15 ou 16 anos. Naquela época, alguns colegas estavam saindo do ginásio, e eu não fui antes em função das dificuldades da minha família, então, eu me perguntava: Por que tanta gente não lê e não escreve no Brasil?

Uma outra razão está na fala do camponês e em algumas das coisas que ouvi durante os debates que vocês prepararam para esta reunião (ontem de noite assisti aos vídeos), coisas que muitos de vocês dizem, que a educanda Luci falou há pouco, aquela coisa de não ensinar apenas o ba-be-bi-bo-bu, mas de ensinar a pensar a própria realidade brasileira.

Estas são algumas das razões que me fizeram chegar até cá. É possível, por exemplo, que hoje se pergunte ainda se é legítimo pensar em Educação Popular, porque já há educadores e educadoras (pior que estes mesmos se diziam de si mesmo, há alguns anos atrás, que eram progressistas), que hoje, pragmáticos, jogando interesses imediatos, estes educadores e educadoras afirmam que não há mais necessidade da Educação Popular. Aqui quero dizer a vocês, categoricamente, quero afirmar, que possivelmente nunca houve tanta necessidade quanto hoje de trabalhos como estes que a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Porto Alegre propõe ao Brasil e ao mundo.

Para mim, é muito fácil afirmar a atualidade da Educação Popular, pois, vejam bem, o homem e a mulher, é que nós na experiência social e histórica de que

temos participado, nós temos criado nas relações entre nós conosco, nas relações entre nós e o mundo e a realidade objetiva, nós terminamos por criar o que chamamos de natureza humana.

Há quem pense que a natureza humana é algo com a qual a gente nasce e que se constituiu antes e independentemente de nós, antes da história. Eu acho que não. Acho que a natureza humana vem se organizando e se construindo, social e historicamente, na prática histórica e social dos homens e das mulheres, e é nesta construção que nos fazemos gente, homem e mulher. Por isso que ninguém pode me chamar de jaqueira, de árvore da jaca, nem dizer que a jaqueira é um ser humano, porque falta à jaqueira uma série de conotações, de qualidades que constituem o ser humano.

Uma dessas qualidades que constituem a gente, que está presente no ser humano, é a qualidade de ser interminável, pois a natureza do nosso ser é inconclusa, e por isso mesmo que nós somos muito mais projetos dentro da história. Os homens e as mulheres são educáveis e não importa a idade.

O estudo é uma necessidade que deve ser compreendida independentemente da idade – será que porque tenho 70, 80 ou 90 anos, não se pode mais estudar? Não, o estudo é uma necessidade que deve ser vivida independentemente da idade.

A educabilidade do ser humano reside, precisamente, no fato de que nós, mulheres e homens, somos inacabados, mas conscientes do inacabamento. Portanto, sendo inacabados, e nos sabendo inacabados, seria estranho se não estivéssemos metidos num processo permanente de educabilidade. A permanência da educação reside aí para mim, a educação é permanente porque o ser humano é interminável e se sabe e se percebe. Aqui está a chave da permanência da educação.

Esta para mim é uma das qualidades que fazem parte da natureza humana, e isso é o mesmo que dizer que nós somos seres históricos que, na razão mesma, em que condicionados pelo tempo, não somos, porém, produtos bem ou mal-acabados no tempo. Nós estamos sendo algo que trazemos no nosso aparato, no nosso esquema, na herança genética, em combinações dialéticas, em diálogo com a realidade histórica e social.

Aqui está para mim a grande importância da Educação. Para que a educação desapareça e seja desnecessária é preciso que os homens e as mulheres, em um milênio ou em dois milênios mais, sofram uma alteração genética tal que

> o que entendemos hoje por processos de produção de conhecimento mudem definitivamente. Eu afirmo, sem medo, que vamos continuar necessitando da educação.
>
> Então, o que significa o discurso que afirma que não há mais necessidade de Educação Popular, o que está por trás do discurso que nega a Educação Popular, o que propõem no lugar dela? A resposta é puramente ideológica, apesar da negação da ideologia, porque este discurso que nega a Educação Popular se fundamenta em uma argumentação que, escondida e escamoteada, afirma que já não é mais necessário falar em educação para a liberdade, já não é mais preciso falar em Educação Popular, porque não é mais preciso sonhar, nem ter utopias, nem libertação.
>
> Quem diz isso está absolutamente convencido de que a necessidade agora [de superar a Educação Popular], uma vez que não há mais sonhos, que não há mais utopia, que não há mais classes sociais, que não há mais conflitos de classes e interpessoais, e que estes conflitos podem ser superados sem luta social. Se isso é verdade, quem diz isso, está igualmente convencido que a necessidade é que a Educação Popular se transforme, hoje, em uma educação de adultos para que os trabalhadores sejam treinados do ponto de vista técnico para aumentar a produção. É, sobretudo, um discurso a favor do dono da produção, um discurso da classe dominante. Nós não temos que aceitar isso.
>
> Nós nos debruçamos em um tipo de educação que não é neutra. É preciso que se forme bem um torneiro mecânico para ser torneiro um bom mecânico, que a gente forme bem um médico para ser um bom médico, que a gente forme bem um eletricista para ser um bom eletricista.
>
> Agora, vejam bem, para os educadores progressistas que achamos que somos, não queremos formar mal o torneiro mecânico, o médico e o eletricista, queremos um torneiro mecânico competente, um médico competente e um eletricista competente, mas o que nós queremos mesmo é que a formação do torneiro mecânico implique na formação do cidadão, os deveres da cidadania, os direitos da cidadania."

Dada a atualidade do educador, encerramos esta reflexão com o esperançar freireano, destacando as últimas palavras ditas naquela noite de 01/12/1995:

> A mim não interessa, e por isso nunca me interessou, a leitura da palavra desligada da leitura da sociedade. A mim não interessa formar tecnicamente um sujeito sem debater com ele as injustiças sociais que explicam por que ele vive com dificuldades. A educação não pode deixar de lado a boa formação científica e tecnológica e não pode deixar de lado a leitura correta e que implica na luta pela superação das desigualdades.

A EJA faz parte da história de Porto Alegre, da vida de centenas de milhares de pessoas e continuará a ser referência no país. EJA, até quando? Até quando for necessário!

Referências

ENCONTRO de Paulo Freire com a EJA em Porto Alegre em 01 de dezembro de 1995. Porto Alegre: SMED, 1995. 1 vídeo (90 min), VHS.

MAIA, Leandro. **Carta dos professores a Paulo Freire**. CEAAL TV, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JWeGDhV6plo>. Acesso em: 17 mar. 2021.

SMED. **Plano Municipal de Educação**, **Lei** nº **11.858** de **25** de **junho** de **2015** - **PME**/PoA 2015-2025. Disponível em: Plano Municipal de Educação de Porto Alegre (PME - Lei nº 11.858, de 25 de junho de 2015), - Bing. Acesso em: 17 mar. 2021.

UFRGS. Disponível em: NIEPE-EJA/UFRGS — niepeeja. Acesso em: 17 mar. 2021.

14

O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais [1]

Nilma Lino Gomes [2]

> O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feita. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo de "leitura de mundo" que precede sempre a "leitura da palavra". (FREIRE, 2000, p. 83)

Um protagonismo que vem das lutas cotidianas

As lutas sociais nos reeducam. É por meio delas que a resistência à opressão é construída e se retroalimenta – é nesse tipo de resistência que, no Brasil, foram e são forjados os ensinamentos e os aprendizados advindos dos movimentos sociais.

Mesmo em tempos de democracia em crise, não podemos deixar de contabilizar as muitas conquistas dos movimentos sociais em prol de uma sociedade mais justa. Destaco, dentre essas, os avanços alcançados pela luta antirracista e pelos direitos da população negra no Brasil, tais como: a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei n.9.394/96, alterada pela Lei n.10.639/03); a regularização das terras quilombolas (Decreto n.4.887/03); o Estatuto da Igualdade Racial

---

[1] Artigo originalmente publicado na Revista da ABPN (GOMES, 2019). Nessa versão, algumas mudanças foram acrescentadas.

[2] Professora Titular Emérita da UFMG. Professora do Programa de Pós-graduação em educação Conhecimento e Inclusão Social da FAE/UFMG. Pós-doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra (Portugal) e em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Bolsista de Produtividade Científica do CNPq.

(Lei n.12.288/10); o princípio constitucional das ações afirmativas (aprovado por unanimidade pelo plenário do Supremo Tribunal Federal), em 2012; a Lei de Cotas Sociorraciais nas instituições públicas federais de ensino médio e superior (Lei n.12.711/12); a Lei de Cotas Raciais nos Concursos Públicos (Lei n.12.990/14); a ampliação das denúncias de violência religiosa; o reconhecimento social do genocídio da juventude negra e do feminicídio negro; as iniciativas governamentais em prol da saúde da população negra (Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, instituída pela Portaria n. 992, de 13/5/95), dentre outros avanços dos movimentos sociais.

Nada disso aconteceu por mérito do Estado brasileiro. Pelo contrário, ele foi e continua sendo duramente pressionado e tensionado pelo Movimento Negro, Quilombola, de Mulheres Negras e pela juventude negra a implementar, de fato, políticas antirracistas e ações afirmativas. Será destacado, neste artigo, o principal protagonista dessa luta que indaga o Estado e, por conseguinte, as suas políticas na construção de um Brasil que tenha a superação do racismo como um dos seus principais objetivos democráticos: o Movimento Negro.

O Movimento Negro brasileiro pode ser considerado um sujeito coletivo e um ato político que, juntamente com outros movimentos sociais operários e populares, surge a partir da década de 70 do século XX, com a forte marca de politização do cotidiano, com formas diferenciadas de expressão e experiências (GOMES, 2017, p. 47-55). Um dos ensinamentos desse e dos outros movimentos sociais de caráter identitário que herdamos (mulheres, indígenas, povos do campo, lutas ambientais) é a valorização do cotidiano e da experiência. Eles compreendem que é na luta cotidiana que se trava a resistência.

Como afirma Cardoso (2002, p. 14):

> [...] os movimentos populares repudiavam a forma instituída da prática política – vista como manipulação – e privilegiavam as ações diretas para manifestar a sua vontade política.A partir da luta contra as desigualdades sociais e apoiando-se na solidariedade entre os oprimidos, os movimentos sociais fizeram da dignidade construída na própria luta o reconhecimento do seu valor e a afirmação da própria identidade: só com a luta se conquista direitos.

O Movimento Negro é composto de várias entidades, de coletivos, grupos e núcleos que dão sentido e significado às lutas antirracistas nacionais e internacionais. Ele é capaz de reordenar enunciados, articular lutas e desafios. Na sua organização, há conflitos, contradições, consensos, dissensos, reconhecimento, construção de outros enunciados, ressignificação de palavras com atribuição de novos conceitos e a construção de outra gramática política. Tudo isso para falar sobre as relações raciais, o racismo, a diáspora africana, a ancestralidade e a igualdade racial (GOMES, 2017, p. 47-50). Reitera-se neste artigo o que já se disse em outros trabalhos (GOMES, 2017, 2012,2011): o surgimento do Movimento Negro no contexto dos novos movimentos sociais, principalmente os de caráter identitário, trouxe especificidades no contexto das lutas e das reivindicações desencadeadas no Brasil, a partir dos anos 1970. Uma dessas especificidades apontadas por Cardoso (2002) é o olhar e a releitura da História. Segundo o autor:

> Para o Movimento Negro, o cotidiano da população negra é determinado pela estrutura do racismo da sociedade brasileira. Ao emergir na cena nacional a partir da especificidade da luta política contra o racismo que marcou os anos 70, o Movimento Negro teve que buscar na história a chave para compreender a realidade da população negra brasileira. Impelido pela necessidade de negar a história convencional (oficial) e contribuir para a construção de uma nova interpretação da trajetória do povo negro no Brasil é que o Movimento Negro se distinguiu dos demais movimentos sociais e populares. Na verdade, o Movimento Negro é fruto de uma negatividade histórica". (CARDOSO, 2002, p.17)

O Movimento Negro é, portanto, um educador. É ele quem fez e faz a tradução intercultural das teorias e das interpretações críticas realizadas sobre a temática racial no campo acadêmico para a população negra e pobre fora da universidade. É o Movimento Negro quem articula encontros, palestras, publicações, minicursos, *workshops,* projeto de extensão, ciclos de debates, abertos à comunidade com intelectuais comprometidos com a superação do racismo; quem inspira, produz e ajuda a circular as mais variadas publicações, panfletos, *folders*, revistas, livros, *sites*, canais de YouTube, *blogs*, páginas do Facebook, álbuns, artes, literatura, poesia, abordando a temática racial em sintonia com a diáspora africana. É o Movimento Negro quem pressiona o Estado para adotar políticas de igualdade racial (GOMES, 2017, p.17-18). No seu papel educativo, tal movimento educa e reeduca a sociedade, o Estado e a si mesmo sobre as relações raciais, o racismo e a diáspora africana. E, se é um educador, ele constrói pedagogias – e construindo pedagogias, interfere nos processos educativos e nas políticas educacionais. Inspirada pelas reflexões de Arroyo (2003), afirmo que o Movimento Negro brasileiro faz parte do processo de produção da pedagogia dos movimentos sociais. A principal tarefa desse movimento social é a luta contra um fenômeno que o Brasil ainda insiste em dizer que não existe ou, se existe, dá-se de forma mais branda em nosso país do que em outros: o racismo. Se concordamos com o fato de que o Movimento Negro participa e desenvolve processos educativos, identitários, de lutas, transgressões e conflitos, também concordaremos com a afirmação de que ele possui a capacidade de indagar e desafiar as elites do poder, o Estado e suas políticas – e dentre essas políticas, encontram-se as educacionais.

O Movimento Negro indaga as políticas educacionais

A política educacional pertence ao conjunto das políticas sociais, que se materializam por meio da legislação, das práticas, dos planos e dos projetos educacionais.[3]

Apesar de serem de responsabilidade do Estado, as políticas sociais não se reduzem a ele. São demandadas, discutidas, pleiteadas e acompanhadas pela população, pelos organismos políticos internacionais, pelos movimentos sociais, pelos sindicatos, pelas associações e por outros coletivos da sociedade.

A política educacional, conquanto parte constitutiva das políticas sociais, envolve interesses e disputas diversos e abarca contradições e tensões.[4] Ela não se desenvolve sozinha, mas no complexo contexto das relações de poder. Em países muito desiguais como o Brasil, essas políticas trazem em si as tensas relações entre raça, gênero, classe e desigualdade regional. Elas são uma confluência de forças progressistas e conservadoras. Os principais focos de orientação nacional das políticas educacionais no Brasil são a Constituição Federal (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Embora a política educacional esteja articulada à aplicação do PNE, destaca-se que, apesar da sua importância, cabe lembrar que o Plano está previsto na CF e a sua regulamentação é determinada pela LDB. Com duração de dez anos, o PNE deve ser revisto e atualizado.

Segundo a Constituição Federal:

> Art. 214. A lei estabelecerá o **plano nacional de educação, de duração decenal**, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a

> I - erradicação do analfabetismo;
> II - universalização do atendimento escolar;
> III - melhoria da qualidade do ensino;
> IV - formação para o trabalho;
> V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
> VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988, grifos nossos)

De acordo com a LDB:

> Art. 9º. A União incumbir-se-á de:
> I - elaborar **o Plano Nacional de Educação**, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
> Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:
> III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;
> Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:
> I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados (BRASIL, 1996, grifos nossos)

Ou seja, a CF e a LDB são os documentos legais que preveem e regulamentam o PNE. Apesar de também sofrerem alterações advindas do Executivo e do Legislativo, impulsionadas pela articulação entre as demandas da sociedade civil organizada e os interesses diversos, ambas apresentam mudanças mais lentas do que o próprio Plano, as quais são acompanhadas de tensões, debates e polêmicas. Quando querem privatizar a educação ou diminuir a ação e a abrangência da educação pública, as forças conservadoras atacam em primeiro lugar a Constituição Federal e propõem mudanças à LDB. Da mesma forma, quando as forças progressistas querem ampliar direitos educacionais e sintonizá-los com a

dinâmica das lutas sociais são esses mesmos documentos legais que vão buscar.

É com o olhar na LDB 9.394/96 que pretendo discutir a relação entre o Movimento Negro, as demandas por educação e as políticas educacionais.

No contexto das lutas por direitos e antirracistas, a educação formal sempre foi um foco de atenção e atuação do Movimento Negro brasileiro desde a Abolição da Escravatura. Várias autoras e vários autores já se dedicaram a esse assunto (GOMES, 2011, 2009; GONÇALVES, 2011;LIMA, 2010;PEREIRA, 2008;DOMINGUES, 2007; CRUZ, 2005;GONÇALVES; SILVA, 2000,dentre outros).

Alguns desses autores destacam que as várias iniciativas desenvolvidas pelas entidades negras no século XX inicialmente tinham o caráter de ações mais coletivas, com enfoque nas estratégias de resistência familiares, comunitárias, atreladas a uma visão de integração dos negros e das negras na sociedade de classes. No decorrer dos anos, a ideia de "integração" começa a ser problematizada, com as próprias entidades mudando o seu discurso e a forma de ação política para a denúncia incisiva da presença do racismo na sociedade brasileira. Racismo esse que, na realidade, nunca desejou e admitiu essa tão falada "integração" e interpôs (e ainda interpõe) uma série de limites a ela. Até mesmo a imigração estrangeira foi implementada como estratégia de Estado no fim do século XIX e início do século XX, na tentativa de embranquecer a nação e torná-la "civilizada" aos olhos do mundo, livrando o país da insistente presença das pessoas negras (GOMES, 2017, p.103).

Viver esse processo perverso resultou no amadurecimento político das entidades negras sobre os impactos do racismo ao longo do tempo. Aos poucos, os militantes perceberam que o Estado tinha um papel segregador, racista e excludente, escamoteado pelo discurso de uma igualdade

entre as diferentes raças. Essa constatação impôs outra estratégia de luta. O Movimento Negro passa, então, a tensionar ainda mais a relação com o Estado e a sociedade, cobrando desse a responsabilidade pública de combate e de superação do racismo. Exige do Estado a implementação de políticas públicas e, dentre elas, as educacionais, com o foco na garantia do direito de todos e, dentre esses, a população negra. Ou seja, ao universalizar as políticas, o Estado deveria considerar a situação de desigualdade racial e o racismo que incidia sobre as negras e os negros.

Foi a partir dos anos 70 do século XX, na luta contra a ditadura militar e contra o racismo, que o Movimento Negro, na sua organização mais contemporânea, voltou os seus esforços políticos e reivindicatórios de forma mais contundente ao Estado. O combate ao racismo somou-se à luta pela retomada do Estado democrático e de direito. A maior compreensão das imbricações entre raça e classe passou a fazer parte com mais força das reflexões, das denúncias e das demandas desse movimento social. E passou a se incluir também nas negociações e tensões internas entre o Movimento e os demais movimentos populares que, naquela época, ainda não reconheciam a especificidade racial presente na luta contra as desigualdades.

Com o processo de queda da ditadura militar, da reabertura política no Brasil nos anos 80 do século XX, da realização da Assembleia Nacional Constituinte (ANC) e da promulgação da Constituição Federal, em 1988 (CF), as entidades do Movimento Negro compreenderam melhor os desafios presentes na relação entre a luta antirracista, a democracia e as políticas públicas. O acúmulo das ações e iniciativas negras em relação à educação é redimensionado pelo Movimento Negro como demandas específicas e políticas ao Estado brasileiro e suas instituições. A questão racial, o combate ao racismo na sociedade e na escola, antes pautas específicas do

Movimento Negro, começam a emergir na cena pública e política nacional como parte da demanda por um Brasil e uma escola democráticos.

Dessa forma, a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro, os Congressos Afro-Brasileiros, as experiências de escolas construídas em terreiros de candomblé, as intervenções nos currículos escolares, a formação pedagógica para docentes junto com entes federados, os projetos pedagógicos desenvolvidos por blocos afros e escolas de sambas, a introdução do estudo da História da África e das Culturas Afro-Brasileiras nos currículos, a releitura crítica dos manuais didáticos denunciando os estereótipos raciais, entre outros projetos, foram algumas iniciativas educacionais desenvolvidas pelo Movimento Negro ao longo do século XX como forma de combater o racismo e de implicar o poder público nessa luta.

O Estado brasileiro e sua responsabilidade na luta antirracista

Na década de 1980, no período de término da ditadura militar e início da redemocratização do país, o Movimento Negro participou de um intenso processo de mobilização, pressionando para que o Estado brasileiro assumisse publicamente que o racismo é crime e para que todas as instituições do Estado democrático que se reconstituía se comprometessem com a sua superação.

Na convivência com os demais movimentos sociais, com o novo sindicalismo e diante da emergência de partidos progressistas, após a ditadura militar, o Movimento Negro compreendeu que era necessário garantir que a nova Constituição Federal, a ser construída por meio de um esforço nacional, considerasse a prática do racismo como um crime, além de incluir na Carta Magna uma série de direitos para a população negra como forma de construir um país realmente democrático. Nesse processo,

a decisão de que a questão racial teria de ser abordada durante a Assembleia Nacional Constituinte (ANC) foi uma reivindicação do Movimento Negro, que passou a organizar eventos preparatórios de participação na Constituinte.

Segundo Rodrigues (2005, p. 49):

> O movimento negro, a partir de 1985, organizou encontros municipais e estaduais com o objetivo de refletir a participação do negro no processo constituinte. Entre esses, destaca-se o Primeiro Encontro Estadual 'O negro e a constituinte', realizado em julho de 1985 na Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Essas reflexões prolongaram-se por todo o ano de 1986, culminando com a realização, em Brasília, da Convenção Nacional 'O Negro e a Constituinte', da qual se originou um documento sintetizando os Encontros Regionais ocorridos em várias unidades da Federação.

Ainda de acordo com a autora:

> A articulação do Movimento Negro que deu origem à determinação pelo Regimento Interno da Constituinte de que a temática racial seria abordada agradou às organizações do movimento negro, que acompanhavam esse processo com expectativa, mesmo com a percepção de que o espaço destinado a essa discussão de início mostrava-se bastante limitado e da errônea abordagem da temática como minoria, como uma questão de menor importância.
> A discussão seria feita na 'Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias', que integrava a Comissão Temática "Da Ordem Social".(RODRIGUES, 2005, p.51)

A autora destaca, com justiça, a importância do papel desempenhado por alguns interlocutores do Movimento Negro, que, durante o debate e a articulação políticos, estavam mais próximos e atuavam, de alguma forma, representando os interesses da comunidade negra, como a senadora Benedita da Silva e os deputados federais Luiz Alberto Caó, Edmilson

Valentim e Paulo Paim (RODRIGUES,2005, p.52). Ao final de um longo processo, lamentavelmente o documento final da CF acabou por reduzir as pautas da questão racial levadas pelo Movimento Negro e pelos aliados da luta antirracista. Para Rodrigues (2005, p. 55-56), o texto constitucional:

> [...] apenas sinalizou a necessidade de que o currículo escolar refletisse a pluralidade racial brasileira, mas retirou as propostas de obrigatoriedade do estudo da Cultura e História da África dos currículos nos três níveis de ensino e a proposta de reformulação dos currículos de História do Brasil.
> As reivindicações do movimento negro para a educação de alteração curricular foram consideradas muito específicas devendo ser tratadas em leis ordinárias, restando a recomendação de que o currículo escolar refletisse a pluralidade racial brasileira, como sugeriu a emenda apresentada pelo constituinte Geraldo Campos (PMDB), que caracterizou a ênfase do ensino de história das populações negras como discriminatória.
> De forma integral, na CF/1988, permaneceram no texto as propostas sobre quilombos e a criminalização do racismo, mesmo assim, a última só foi aprovada devido à mobilização do movimento negro em torno da questão e pelas intensas articulações políticas realizadas principalmente por Carlos Alberto Caó na Comissão de Sistematização, onde inicialmente a proposta foi rejeitada por ser considerada uma ameaça à liberdade de expressão.

Embora todas as articulações e tentativas do Movimento Negro por uma pauta emancipatória da questão racial na Constituição de 1988 tenham sido empreendidas, o resultado não foi o que se esperava. As lutas históricas do Movimento Negro apontadas por Rodrigues (2005) e debatidas desde a ANC pelo Movimento Negro e seus aliados, tais como o reconhecimento, por parte do Estado, das comunidades negras remanescentes de quilombos e o título de propriedade definitiva de suas terras, a criminalização da prática do racismo, do preconceito racial e de qualquer

discriminação atentatória aos direitos humanos e uma educação comprometida com o combate ao racismo e a todas as formas de discriminação, que valorizasse e respeitasse a diversidade, assegurando a obrigatoriedade do ensino da história das populações negras do Brasil, foram parcialmente contempladas. Ao final, ficaram restritas aos art.5º, inciso XLII, 215, 216 e 242, bem como ao art. 68 das Disposições Constitucionais Transitórias (p.52, 53).

Segundo o art. 5º, inciso XLII:

> Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
> XLII –a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;(BRASIL, 1988)

Sem dúvida, tornar a prática do racismo um crime fez avançar a luta antirracista. Foi uma conquista que ultrapassou o que estava previsto na Lei n.1.390 – Lei Afonso Arinos, criada em 1951, e que proibia a discriminação racial no país. Apesar do mérito da sua existência, é consenso entre os juristas e os advogados de que esta lei não era suficiente, uma vez que não era rigorosa com as punições. Casos explícitos de impedimento dos direitos das pessoas negras a adquirir um emprego, a transitar e a entrar em locais públicos e privados, escolas, a ter acesso a serviços públicos não eram cobertos pela Lei Afonso Arinos. Tornar o racismo como crime inafiançável também vai além da Lei n.7.716/89, mais conhecida como “Lei Caó”, criada em 1989, segundo a qual seriam punidos os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Retomar as leis que antecederam o inciso XLII do art. 5º da Lei Caó é reconhecer que a sua existência, hoje, mesmo com os

limites que possui, é resultado da atuação do Movimento Negro, de parlamentares e dos demais partícipes da luta antirracista durante o processo da Assembleia Nacional Constituinte (ANC).

No país no qual o mito da democracia racial age na estrutura e no imaginário social conseguir que o Estado reconhecesse a existência do racismo como um grave impedimento do exercício de direitos dos cidadãos e cidadãs brasileiros é um passo significativo, que deu origem a uma série de demandas, jurisprudência e empenho pelo aprimoramento da lei. Apesar desse importante passo, avançamos pouco na efetivação de um texto constitucional emancipatório no que se refere à questão racial, de modo geral, e à educação, em específico. A histórica demanda do Movimento Negro para que o currículo das escolas reconhecesse a importância do estudo da história da África e das questões afro-brasileiras como uma das formas de superação do racismo não foi contemplada pela CF. Como resultado, o texto constitucional aprovado contemplou o tema da maneira mais genérica e universal possível: "Art. 242 – § 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro" (BRASIL, 1988).

A questão racial também não foi contemplada no texto específico da Seção I, Da Educação. Ela só aparece na Seção II desse capítulo, quando esse se refere à Cultura. Vejamos:

> Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.
> § 1º O Estado **protegerá as manifestações** das culturas populares, indígenas e **afro-brasileiras**, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.
> § 2º A lei disporá sobre a **fixação de datas comemorativas** de alta significação para os diferentes **segmentos étnicos** nacionais.

> § 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:
> Inciso V: **valorização da diversidade étnica** e regional; (BRASIL, 1988).
> Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:
> § 5º Ficam tombados todos os documentos e **os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos**.(BRASIL, 1988, grifos nossos)

Mesmo que não seja uma referência específica à educação, o art. 68, do Ato das Disposições Constituições Transitórias, também foi fruto de demandas e articulações do Movimento Negro. Ele deu força à aprovação do Decreto n.4.887/03 (regularização dos territórios quilombolas) e, posteriormente, à demanda de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Parecer CNE/CEB 16/2012 e Resolução CNE/CP 08/2012): "Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos" (BRASIL, 1988).

O que a princípio pode parecer uma perda, ou seja, a questão racial somente ser contemplada em lugares específicos e pouco expressivos no texto final da Constituição Federal, tem também a possibilidade de ser entendido como a estratégia possível do Movimento Negro no contexto das disputas travadas durante o processo da Assembleia Nacional Constituinte e de aprovação da CF.

Ao perceber que o campo de forças não estava totalmente do lado da luta contra o racismo, foi necessário aos militantes do Movimento Negro negociar para que a questão racial não fosse totalmente invisibilizada na lei. Algo teria de ser garantido para que fosse viável continuar a luta mais

à frente, com outros contornos e demandas pelo seu aprimoramento. Essa estratégia produziu resultados. Após a promulgação da CF, os setores políticos e sociais se organizaram em torno das Leis Ordinárias, a fim de aprimorar o que havia sido institucionalizado na Carta Magna. Os Estados, os Municípios e o Distrito Federal se organizaram na construção das Constituições Estaduais e Leis Orgânicas, as quais deveriam seguir as orientações da Constituição Federal, tendo liberdade de proposições regionais e locais.

Sendo assim, ter o racismo como crime inafiançável, garantir um lugar da questão racial como parte do patrimônio cultural brasileiro e garantir a propriedade definitiva aos remanescentes de comunidades quilombolas que estivessem ocupando suas terras como dever do Estado brasileiro foram conquistas estratégicas e possíveis do Movimento Negro, à época, e que não devem ser desprezadas.

A questão racial e a LDB

Contudo, isso não significou acomodação. Logo após a sanção do novo texto constitucional, desencadeou-se o processo de elaboração das Leis Complementares e Ordinárias. Iniciou-se, portanto, o processo de discussão de uma importante Lei Ordinária: a nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação. As negras e os negros organizados no Movimento Negro, nos sindicatos e nos partidos políticos voltaram os seus esforços para a inserção do estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na LDB, como eixos da educação nacional e forma de combate ao racismo. A atuação se deu, a partir de então, no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB. Assim como no processo da Assembleia Nacional Constituinte, o embate político centrava-se entre o Fórum, formado por 26 entidades (científicas, sindicais e estudantis, de especialistas de educação,

de secretários estaduais de educação e de dirigentes municipais de educação), e as entidades que representam o ensino privado, a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen), do lado do grupo empresarial, e do lado do grupo confessional, a Associação de Educação Católica (AEC), congregando escolas e professores dos ensinos fundamental e médio e a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC), congregando educadores e escolas superiores católicas (OLIVEIRA, 1997).

É ainda Rodrigues (2005, p. 67-69) quem analisa como ocorreu a disputa política pela inserção da questão racial na Lei n.9.394/96. Ela foi marcada pela não aprovação pelas entidades formadoras do Fórum da participação do Movimento Negro e de outros movimentos sociais. Somente as organizações "clássicas" continuaram presentes, o que significou uma redução do espírito democrático de um fórum com os objetivos para os quais ele foi organizado. Segundo a autora, durante as discussões e as negociações, houve semelhança entre o resultado da análise de conteúdo do projeto de lei da LDB do Senado, no que diz respeito à abordagem da questão racial, e a proposta consolidada na Câmara dos Deputados. O diferencial se estabeleceu na segunda fase de elaboração da lei. Houve a participação da senadora Benedita da Silva, representando o Movimento Negro, na apresentação e na defesa de propostas de reformulação do ensino de História do Brasil e da obrigatoriedade em todos os níveis educacionais da "História das Populações Negras do Brasil". Contudo, ambas as proposições foram negadas com a justificativa de que haveria uma base nacional comum para a educação, o que tornaria desnecessária a existência de garantia de um espaço exclusivo para a temática racial (RODRIGUES, 2005, p.69).[5]

A conclusão da autora supracitada é de que a negação dos efeitos perversos do racismo na sociedade, somada à concepção unicultural do Brasil,

defendida pelo último relator da LDB, Darcy Ribeiro, não só reafirmou o mito da democracia racial no texto da lei, como também negou o compromisso do Estado brasileiro com a correção de desigualdades raciais históricas e violentas (RODRIGUES,2005, p.68-69). Rodrigues (2005, p.70) ainda nos alerta para as ambiguidades do racismo brasileiro. Ela analisa que o parecer negativo às propostas defendidas pela senadora Benedita da Silva foi apresentado concomitantemente à realização da Marcha Zumbi dos Palmares em Brasília, no ano de 1995, em que foram denunciados o racismo, o eurocentrismo, a cultura eurocêntrica e homogeneizadora do Brasil e as formas como afetam e se fazem presentes na educação brasileira. Ou seja, a demanda por uma educação antirracista e pelo ensino de história da África e das populações negras no Brasil, que fazia parte das reivindicações do coletivo de entidades negras durante a Marcha Zumbi dos Palmares, ocorreu no mesmo momento em que o tema era debatido e recebido com resistência no contexto das discussões da nova LDB. Fico a imaginar a sensação de frustração e raiva dos militantes negros quando o texto da LDB foi finalizado e aprovado, em 1996, com a diluição das principais pautas pelas quais tanto lutaram. E como deve ter sido difícil admitir que o discurso de que a especificidade da questão racial na educação seria contemplada pela Lei Ordinária, dito durante o processo da Assembleia Nacional Constituinte por vários parlamentares, não passou de uma estratégia para desviar a atenção ao tema e diminuir a pressão. Na realidade, houve total descompromisso dos políticos e da política.

Resistência e luta... sempre!

Essa situação da educação se repetiu com outros temas nacionais nos quais o Movimento Negro atuou na busca de legislações que garantissem direitos dos negros no trabalho, na saúde, na política de moradia. A ideia de que a questão racial estaria contemplada nas políticas universais e,

principalmente, no combate às desigualdades sociais se tornou o mote da esquerda e da direita após a promulgação da Constituição de 1988. Lamentavelmente, nisso as duas alas concordaram, e alguns grupos continuam concordando até hoje, em pleno século XXI e após o golpe parlamentar de 2016.Esse processo resultou em uma inflexão do Movimento Negro nas suas estratégias de luta. Não mais a defesa da ideia de inserção dos negros na sociedade de classes e tampouco a aposta de que a questão racial e o combate ao racismo seriam contemplados se estivessem inseridos nas políticas públicas universais.

O Movimento Negro reformulou a sua narrativa e suas reivindicações e passou a requerer políticas específicas de combate ao racismo na educação, na saúde, no mercado de trabalho, dentre outros. O contato com as organizações negras norte-americanas e o conhecimento das políticas de ações afirmativas nos EUA e em outros países trouxeram novos aprendizados para esse movimento social no fim dos anos 1990. O acirramento do neoliberalismo e do capitalismo impôs o aumento da pobreza, do desemprego e da fome de forma contundente na vida das pessoas negras, o que exigiu forte atuação das entidades negras no Brasil e no mundo. Essa recebeu apoio internacional, protagonizado pela ONU, a qual passa a cobrar e a fazer pressão sobre os Estados-membros por um posicionamento público quanto ao combate ao racismo e a toda forma de discriminação. Tudo isso contribuiu para uma mudança de rumo e para tornar a ação do Movimento Negro mais incisiva. A realização da Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, deixou ensinamentos importantes para a nova articulação política desse movimento. Além disso, os anos que sucederam 1995 foram marcados por mudanças nacionais importantes, culminando, em 2002, com a vitória do Partido dos Trabalhadores (PT) e a ascensão da esquerda pela primeira vez ao Executivo federal. Em 2001, o Brasil se fez representar na Conferência de Durban, na África do Sul, e pela primeira vez os

dados de raça/cor foram desagregados pelos pesquisadores do Ipea e tornados públicos. Uma profunda desigualdade racial foi revelada em todas as áreas e setores abordados pela investigação. Não havia como negar o racismo e a desigualdade racial, já que os dados oficiais confirmavam a denúncia histórica do Movimento Negro (HENRIQUES, 2001).Foram esses dados que a diplomacia brasileira levou para Durban, seguida por militantes do Movimento Negro e outros movimentos sociais. Tais dados, já discutidos previamente pela militância nas conferências preparatórias pré-Durban, foram um importante instrumento político de negociação do Movimento Negro com as forças de esquerda que almejavam ganhar as eleições presidenciais.

Foi nesse processo de articulação de forças que o então candidato Luiz Inácio Lula da Silva saiu vitorioso das eleições presidenciais. Em continuidade às pressões, o Movimento Negro lutou para que, no conjunto dos ministérios e das políticas de Estado do primeiro governo de esquerda do Brasil, contemplasse a questão racial e o combate ao racismo em lugar de destaque. E é assim que se configura a alteração da Lei n.9.394/96 (LDB) pela Lei n.10.639/03 (obrigatoriedade do ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras) nas escolas públicas e privadas dos ensinos fundamental e médio. A lei foi sancionada, em 2003, junto com a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Mesmo assim, esta última só foi criada na segunda rodada de ministérios apresentados pelo então presidente, sob nova pressão do Movimento Negro. Em 2004, assistimos à criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) no Ministério da Educação (MEC), a qual mais tarde passou a incorporar as questões da inclusão e se tornou Secadi.

Fruto das reivindicações de vários movimentos sociais pelo reconhecimento das suas questões nos programas e políticas educacionais, a Secadi foi a secretaria do MEC responsável pela implementação de uma

série de ações voltadas não somente à alfabetização de jovens e adultos, mas também à educação dos povos do campo, negros, indígenas, quilombolas e de temas como meio ambiente, sexualidades, educação integral. Uma série de editais, programas, projetos e pesquisas promovidos pelo MEC ou impulsionados por esse ministério foi desenvolvida a partir de então. E a Secadi viveu no interior do MEC todas as tensões, disputas e luta por reconhecimento pelas quais os sujeitos que essa representava viviam na sociedade e no campo educacional.

A alteração da LDB pela Lei n. 10.639/03 é, portanto, de uma importância simbólica e política que extrapola os próprios artigos nela explicitados.[6] Ela representa o fechamento de um ciclo de lutas antirracistas do Movimento Negro na educação e marca o início de outro, voltado para a implementação dessas políticas, de maneira oficial, no campo da educação básica e superior. A sua regulamentação pela Resolução CNE/CP n. 01/2004 e pelo Parecer CNE/CP n. 03/2004, sob a relatoria da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCar), quando esta ocupou uma cadeira na Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), indicada pelo Movimento Negro, coroou uma longa trajetória desse movimento social e dos demais parceiros da luta antirracista pela inclusão, pelo direito e pela legitimidade da questão racial nas políticas educacionais.

Embora reconheça que a radicalidade dessa alteração da LDB e todo o histórico de lutas, esforços e articulações que ela congrega ainda não estão contemplados com a radicalidade necessária na educação brasileira, não há como deixar de reconhecer os avanços advindos após a sanção da lei e a aprovação do parecer e da resolução do CNE que a regulamentaram. Assistimos a mudanças nas práticas pedagógicas, na produção de material didático qualificado e na literatura infanto-juvenil voltada às pessoas negras, com personagens e situações vividas por elas, iniciativas de formação

continuada de professores da educação básica, tais como cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão, atualização, desenvolvimento de pesquisas, editais do MEC para o fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros nas universidades, incremento da realização de pesquisas, encontros e seminários sobre a temática, introdução de disciplinas na educação básica e superior com ênfase nas questões africanas e afro-brasileiras, maior reconhecimento da desigualdade racial na sociedade e na educação, visibilidade aos professores negros como sujeitos de conhecimento, dentre outros.A alteração da LDB pela Lei n.10.639/03 causou inflexão quer na discussão quer na relação entre políticas educacionais, desigualdade racial, reconhecimento e superação do racismo.

Um novo ciclo do Movimento Negro

É possível dizer que a trajetória histórica do Movimento Negro em prol da educação fechou um ciclo com a aprovação da alteração da LDB pela Lei n.10.639/03. Depois disso, de 2003 a 2016, abriu-se e fechou-se outro. A partir de 2003, vivemos o contexto de implementação dessa legislação (ainda que de maneira irregular) e de uma série de ações, programas e políticas de igualdade racial, coordenadas pelo governo federal e sob a responsabilidade da Seppir e da Secadi (CARREIRA, 2017). Nesse novo ciclo das políticas, também se configura outro perfil do Movimento Negro, e suas ações se tornam mais focadas. Trata-se de um Movimento Negro mais jovem, com maior presença no campo educacional como docente e discente da educação básica e do ensino superior. Um movimento no qual os seus integrantes pertencem a novos coletivos, e não somente às entidades políticas históricas. Um Movimento Negro mais fluido, com uma inserção cultural na periferia, com fortes vínculos com o universo da cultura, das artes, das tecnologias e das redes sociais.

Nesse processo, a ampliação do conceito de Movimento Negro se faz necessária se a ele queremos incluir, além das entidades tradicionais ligadas ao mundo da política, da defesa dos povos quilombolas, de matriz africana e grupos do Movimento Hip-Hop, a juventude negra e periférica, as jovens militantes negras, inseridas nas redes sociais, com domínio e presença nas mídias alternativas e os universitários negros cotistas ou não. Se a nossa concepção de Movimento Negro se alargar em sintonia com os movimentos sociais e as ações coletivas do nosso tempo e do nosso século, entenderemos que o fato de serem homens e mulheres negros, que se posicionam publicamente na luta antirracista com uma postura de denúncia, reivindicação e propostas de superação do racismo, nos coloca diante do Movimento Negro do século XXI.

Movimento esse que incorpora diferentes gerações, identidades negras, formas de ação, mas que mantém consenso sobre o reconhecimento da nossa ancestralidade africana, a perversidade estrutural do racismo e sua repercussão violenta na vida das pessoas negras. Também tem concordância em relação à responsabilidade do Estado de continuar implementando políticas de igualdade racial e de ações afirmativas como uma das formas de correção de desigualdades históricas. É ainda consenso a urgente superação do genocídio da juventude negra e da violência contra a mulher negra.

Esse Movimento Negro do século XXI luta contra o racismo, o patriarcado, o machismo, a LGBTfobia e o epistemicídio. Ele é muito marcado pela luta das mulheres negras, principalmente as jovens, na construção da pauta de luta do feminismo negro, o qual foi amplamente visibilizado, em 2015, com a realização da Marcha das Mulheres Negras, no mês de novembro, em Brasília, os eventos de empoderamento crespo nas diferentes cidades do país, as marchas de orgulho crespo, as várias *performances* afros que envolvem a articulação entre gênero, raça e sexualidades.

Tal Movimento Negro do século XXI impacta, indaga e desafia as políticas públicas brasileiras, em especial, as educacionais. Ele cobra dos governos e do Estado o cumprimento dos acordos internacionais voltados para a superação do racismo, a garantia dos direitos humanos e das mulheres, enfatizando o recorte racial de todas essas pautas.

Concluindo

Ao nos perguntarmos sobre o que mais poderemos fazer nessa caminhada de luta pela educação antirracista, o nosso olhar se volta para a trajetória dinâmica e corajosa do Movimento Negro, entendida como parte da resistência democrática. Mas o que vem a ser a resistência democrática? Para o povo negro, é aquela que combina a força da herança ancestral africana e afro-brasileira, a luta histórica do Movimento Negro e dos negros em movimento, os conhecimentos produzidos e sistematizados pelo Movimento Negro, as novas formas de lutas negras do século XXI, o acúmulo teórico-acadêmico dos negros e das negras intelectuais, a energia e a criatividade da juventude negra, a garra das mulheres negras do passado e do presente. Ela se alicerça em alguns princípios e se configura em algumas ações, a saber: reconhecer a sabedoria e as lutas ancestrais e, também, reconhecer as novas formas de organização negra e suas pautas de luta; superar a visão de que temos hierarquias entre desigualdades e opressões nas lutas emancipatórias, compreendendo como a questão da diversidade e das diferenças tem sido manipulada no contexto das relações de poder a ponto de levar os próprios coletivos progressistas a disputar entre si direitos e emancipação; compreender que capitalismo, racismo, patriarcado e pobreza possuem o mesmo passado colonial, mas operam de forma e intensidades diferenciadas. Por isso, a sua superação tem de ter como ponto comum a emancipação social, considerando como cada coletivo sofre e

vive as opressões e as desigualdades específicas, reconhecendo sua trajetória de lutas, incorporando suas reivindicações específicas; continuar lutando pelo enraizamento das políticas de ações afirmativas voltadas para a população negra, pressionando o Estado brasileiro para que ele invista recursos públicos, de fato, para a sua efetividade; lutar contra o racismo religioso, o recrudescimento das formas de racismo *on-line* e *off-line*, o genocídio da juventude negra, a violência contra a mulher negra e a população afro-LGBT; construir outras alianças com movimentos sociais, ações coletivas, partidos de esquerda e forças emancipatórias na luta contra o racismo, a pobreza, o machismo, o ataque aos quilombolas, aos indígenas e aos povos do campo que lutam historicamente pelo seu direito à terra; lutar a fim de que o Estado reconheça que, para a superação do racismo, não basta apenas buscar a igualdade social. Ela tem de estar articulada com a equidade, a igualdade racial, a justiça social e cognitiva.

Estamos em tempos de reedição do racismo no mundo, que acompanha o desenvolvimento da sociedade atual, a globalização capitalista, o avanço da lógica de mercado, a quebra das fronteiras possibilitada pelo universo *web*, pelas redes sociais, pelas novas tecnologias. Reedição da aversão às diferenças, ao povo, aos pobres, aos negros, aos movimentos LGBTQIA+, aos deficientes, às mulheres, aos indígenas, aos quilombolas, aos povos do campo e das florestas, entre outros. Aversão à democracia.

Em tal contexto, muitas pessoas se mostram desanimadas, desiludidas e sem esperança. Momentos de abatimento também incidem, por vezes, sobre mim. O contexto de retrocessos é especialmente duro para quem vive na pele (literalmente!) o saber-se negra. Mas, para aquelas e aqueles que, além de saberem-se negros, saboreiam o fato de sermos frutos de uma história ancestral de resistência, herdeiros de povos que foram obrigados, à força, a deixar a sua terra e atravessar o oceano Atlântico no

porão escuro e insalubre de um navio negreiro, não há espaço para a desistência.

Temos de reinventar o presente e continuar a resistir. Uma das formas de resistir é investir no momento presente e compreender que somos chamados a agir nele. Rememorar a nossa ancestralidade africana não pode nos imobilizar no saudosismo. E projetar um futuro melhor significa ter os pés firmes no presente, a fim de construir um porvir mais digno. Conhecer e compreender a trajetória do Movimento Negro na sociedade, principalmente as formas como ele tem indagado e reconfigurado as políticas educacionais – em meio a tantos limites e desafios –, é um convite à reflexão sobre as interconexões possíveis entre passado, presente e futuro, com o olhar sempre voltado para a emancipação social.

Esse olhar precisa se traduzir em ação. Uma ação que articula a esperança do verbo esperançar junto com a indignação, como nos ensina Paulo Freire:

> [...] meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo "pré-dado", mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de "ser mais" inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalisticamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fardo ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. (FREIRE, 2000, p.20).

Lutar por políticas educacionais que tenham a igualdade racial como um dos seus eixos orientadores, seguindo os ensinamentos do Movimento

Negro, é romper com o discurso negador da humanidade das pessoas negras ainda muito incrustrado na nossa estrutura social e mental, bem como na história do nosso país.

A história e trajetória da educação, no Brasil, foram construídas em meio a um clima de negação racial. São as pessoas negras organizadas em Movimento Negro e as negras e negras em movimento os principais responsáveis pela denúncia dessa perversa situação e pelas mudanças de caráter antirracista em nosso país. Em tempos de democracia em risco e de ataques aos direitos arduamente conquistados pela população brasileira ao longo dos vários anos de resistência democrática é preciso estar repleto de indignação. Parafraseando Freire (2000, p. 79), digo que a indignação tem a capacidade de fazer emergir um sentimento mais forte e necessário na luta por democracia, emancipação social e racial: a justa ira em relação ao racismo estrutural e ao fascismo que tentam se impor, com mais contundência, a partir das eleições de 2018. É preciso mobilizar em nós a justa ira contra todas as formas de discriminação e desumanização que ainda assombram a realidade brasileira e impedem que o Estado e suas políticas, em especial, as educacionais, sejam antirracistas.

Referências

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p.28-49, jan./jun. 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 3 nov. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação,** *Lei n 9.394/96*. Disponível em: <http://www.planalto.org.br>.Acesso em: 3 nov. 2017.

CARDOSO, Marcos. **O movimento negro**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2002

CARREIRA, Denise. **Igualdades e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma.** São Paulo: Ação Educativa, 2017.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília, DF: MEC; Secad, 2005, p. 21-33.

DOMINGUES, Petrônio**. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; NOGUEIRA,, Flávia Maria de Barros. **Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas.** Arquivo Brasileiro de Educação. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação da PUC-Minas, v. 3, n.5, p.102-129, jan,/jul. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Unesp, 2000.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN),** [S.l.], v. 11, n. Ed. Especial, p. 141-162, maio 2019. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/687>. Acesso em: 13 set. 2021.

GOMES, Nilma Lino**. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (orgs.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Heinrich BöllStiftung: Action Aid, 2009, p. 39-74.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, M.V.; SILVA, C.M.N.; FERNANDES, A.B. (orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p. 93-144.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 1990.** Rio de Janeiro: Ipea, 2001.

LIMA, Ivan C. Trajetos históricos das pedagogias promovidas pelo movimento negro no Brasil. In: NOGUEIRA, João Carlos; PASSOS, Joana.; SILVA, V. B. M. (orgs.). **Negros no Brasil: política, cultura e pedagogias**. Florianópolis: Atilènde, 2010, p. 3-63.

OLIVEIRA, R.T.C. **A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos – 1988 a 1996. 370 f.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

PEREIRA, Amauri Mendes**. Trajetórias e perspectivas do movimento negro brasileiro.** Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980 e 1990.** Dissertação (Mestrado em Sociologia) –Instituto de Ciências da Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

15

Educação libertadora e educação de(s)colonial: diálogos a partir de Paulo Freire [1]

Cheron Zanini Moretti [2]
Camila Wolpato Loureiro [3]

O ano de 2021 é especial por várias razões: comemoramos os 150 anos da Comuna de Paris e a experiência de autogoverno dos/das trabalhadores/as; também comemoramos os 150 anos do natalício de Rosa Luxemburgo, a polaca judia que desafiou a casta de dirigentes da Social Democracia Alemã (SPD) e defendeu os interesses de sua própria classe; e o centenário de Paulo Freire, o patrono da educação brasileira, um educador transgressor, tanto quanto os/as trabalhadores insurretos de 1871, quanto a líder da Liga Espartaquista. Antes de entrarmos no tema principal, consideramos a importância de justificarmos tais referências históricas e sua possível vinculação com as ideias libertadoras de Freire.

---

[1] Parte desse texto foi publicado originalmente em no Dossiê: Paulo Freire (1921-2021): 100 anos de história e esperança na Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 16, e2116634, p. 1-19, 2021. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16634. Acesso em 21 set. 2021 e foi elaborado em diálogo com Camila W. Loureiro. Algumas reflexões aqui apresentadas foram dialogadas no Ciclo de Debates. Paulo Freire: Presente organizada pela ATEMPA e CPHIS em 24 de junho de 2021, cujo tema era “Educação decolonial, gênero e raça: releituras da obra de Freire”.

[2] Professora e pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e no Departamento de Ciências, Humanidades e Educação, nessa universidade. Doutora e Mestra em Educação, Licenciada em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Educadora Popular e Feminista. Coordenadora do GP-CNPq: Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais. E-mail: cheron.moretti@gmail.com

[3] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)–Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Programa de Excelência Acadêmica(PROEX II). Mestra do Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul –campus Erechim (Bolsista CAPES/FAPERGS). Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pelo Centro Universitário Internacional(UNINTER). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Santa Maria(UFSM). Integrante do GP-CNPq: Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais. E-mail: camilawolpato.l@gmail.com

A Comuna de Paris foi uma insurreição popular e proletária que, apesar de ter sido uma experiência de dois meses, deixou um importante legado aos/as trabalhadores/as do mundo: demonstrou que o autogoverno é possível e necessário para a construção de uma sociedade nova sob o poder popular – feito que a própria Revolução Francesa não poderia realizar, dadas as conciliações e os interesses da burguesia ascendente tanto como o incipiente desenvolvimento da classe trabalhadora (e de uma consciência de si para si). A Comuna evidenciou a relevância dos aprendizados acumulados nas lutas dos trabalhadores/as e a importância de sua auto-organização para conquistas; e, além disso, valorizou o protagonismo das mulheres que, como a professora Louise Michel, atentas a sua crescente proletarização, buscavam a igualdade entre os gêneros em uma sociedade reestruturada e liberta. Sendo assim, entendemos que a Comuna de Paris é uma práxis crítica à modernidade desumanizadora.

A práxis de Rosa Luxemburgo, principal liderança marxista de sua organização política, fundadora do Partido Comunista da Alemanha e ex-dirigente e formadora de quadros do Partido Social-Democrata Alemão, ainda que tardiamente conhecida por militantes de esquerda na América Latina, é uma importante referência para os movimentos sociais, no que diz respeito a autoeducação dos/das explorados/as, dominados/as e oprimidos/as pela sua práxis, ou seja, pela experiência da ação coletiva e a constituição de uma democracia socialista – uma pedagogia da/na luta da classe trabalhadora. Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido* (1987, p. 14), enfatiza que o/a educador/a progressista radical "não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos". Assim como "não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Mas, com eles se compromete, dentro do tempo histórico, para com eles lutar". Freire busca, assim, em

Rosa Luxemburgo, precisamente em *Reforma ou Revolução?*, a crítica aos privilégios de algumas pessoas que detém o conhecimento, em especial, a "uns quantos acadêmicos dentro do partido", colocando em questão que o/a revolucionário/a e o povo devem aprender juntos, estabelecendo diálogos e diminuindo abismos que os separam. As reflexões feitas pelo educador brasileiro consideram que sem essa comunhão, o partido e o revolucionário/a fracassariam em seus objetivos, bem como o/a educador/a progressista fracassaria no processo de libertação, de forma que entendemos que Rosa Luxemburgo critica a modernidade desumanizadora.

Logo, para além dos eventos em si, podemos encontrar uma coerência profunda entre a denúncia da desumanização e o anúncio da humanização, superação justificada em Paulo Freire pela vocação ontológica do homem e da mulher em "ser mais", ser sujeito e não objeto da História tanto quanto inacabado e incompleto for se entendendo no mundo e com o mundo; a autoeducação como sujeito coletivo, organizado, em colaboração, unidos para a libertação.

Outro aspecto que gostaríamos de destacar é o estrutural: passamos por uma crise civilizacional sem precedentes. Ela tanto se agrava quanto se acelera na medida em que se aprofundam as desigualdades sociais, as desconfianças e as incertezas em relação ao futuro. Também se agrava e acelera na medida em que se intensificam os impactos das mudanças climáticas e a exploração ambiental e que se promove o deslocamento forçado de comunidades étnicas, de mulheres e crianças de seus territórios e saberes ancestrais, bem como os bens comuns, que se tornam em bens de mercado. Sendo assim, a racionalidade antropocêntrica "moderna-capitalista-colonial-patriarcal" atua contra a vida e a favor da morte, contra a justiça e a favor da violência, contra a igualdade e a favor do lucro. Freire, como sabemos, gostaria de ser lembrado como alguém que amou a vida, e

em sua aposta nela, permite-nos não apenas compreendê-la como a transformá-la. A sua obra, o seu legado, a sua reinvenção e a sua pessoa devem ser senti-pensadas, corporeificadas no contexto concreto e abstrato.

Ainda como parte das questões estruturais, na América Latina, na última década, podemos observar um movimento importante de transição de projetos políticos de matizes progressistas e sociais liberais para à direita e, mesmo de ultradireita, como no caso brasileiro - asseverando características autoritárias e classistas em nossas sociedades, concentrando poder e riqueza. Em alguma medida, isso tem sido possível porque tais projetos puderam encontrar apoio dentre os/as oprimidos/as. Como isso foi possível?

A Pedagogia do Oprimido, a mais conhecida e difundida obra de Paulo Freire, pode contribuir para a reflexão desse fenômeno, uma vez que o educador brasileiro apresenta uma dinâmica entre teorias que vinculam o papel da educação bancária contra a agência dos sujeitos e a manutenção da ordem pela conquista e pela colonização das mentes: a teoria da ação antidialógica – uma teoria opressora, uma vez que apresenta características de conquista, de manipulação, de invasão cultural e de divisão para a manutenção da opressão (FREIRE, 2005). Segundo o autor, “os conteúdos e os métodos da conquista variam historicamente, o que não varia, enquanto houver elite dominadora, é esta ânsia necrófila de oprimir”. (2005, p.160). Assim, podemos identificar alguns indícios da constituição de mitos que vão sendo introjetados nas massas, alienando-as da realidade que está sendo, como o próprio mito da superioridade do conquistador e da inferioridade do conquistado, ou seja, de que “é menos gente”. Através da teoria da ação antidialógica, Paulo Freire permite que compreendamos como o conhecimento, a ciência e a tecnologia, afastadas da teoria da ação dialógica, contribuem para aprofundar os abismos entre educadores e educandos. Freire é atual e necessário.

Para Dussel (2005), o discurso mítico moderno justificou uma práxis irracional de violência (aberta e simbólica), alicerçada em mecanismos de dominação, tais como: a autopercepção de superioridade europeia; a autoexigência moral do europeu de desenvolver as sociedades consideradas "primitivas"; os padrões de desenvolvimento pautados na Europa; a construção de uma guerra "justa" colonial; e a produção de vítimas locais representadas por violência, essa sendo quase inevitável. É nesse cenário que são construídas as concepções do índio colonizado, do escravo africano, da mulher subalternizada, da destruição da natureza. No imaginário do progresso moderno, esse processo proporciona que as sociedades não-europeias sejam transformadas em "diferentes", "arcaicas", "primitivas" e "pré-modernas".

Através da ótica da de(s)colonialidade[4], podemos entender que a colonialidade é constitutiva da modernidade e uma só foi possível a partir da existência da outra. Como afirma Mignolo (2003), modernidade e colonialidade são duas faces da mesma moeda, em que a segunda se apresenta como o lado "obscuro" da primeira. Nessa óptica, o mito da razão moderna, assim como o mito civilizatório do progresso, que vem acompanhado de todas as formas de violência (DUSSEL, 2005), está alicerçado em uma pretensa universalidade que foi sendo empreendida pelas elites europeias e crioulas. Dito de outra forma, a colonialidade do poder apresenta-o como a única compreensão possível de modernidade. Desse modo, é essa lógica que estabelece a superioridade dos conhecimentos científicos que a sociedade moderna produz em relação a todos os outros conhecimentos (LANDER, 2005).

[4] Percebemos as diferentes grafias e formas de expressão acerca dos movimentos intelectuais, políticos e sociais que visam a superação dos mitos coloniais-modernos, por isso, optamos pelo uso de "de(s)colonialidade". Tal grafia já vem sendo utilizada pelas autoras e busca evidenciar a existência de certa contradição no movimento de superação da condição colonial. Para saber mais, ver: MORETTI; ADAMS, 2017.

Entendemos ser fundamental compreender Freire enquanto um homem de seu próprio tempo. Em constante movimento na busca por ser mais, seu testemunho vivencial e seus escritos encontram-se em sintonia com as ideias gerais apresentadas pelos/as autores/as e coletivos que interpretam a realidade a partir da de(s)colonialidade. Assim como Dussel (2005) em sua filosofia da libertação, a obra freiriana denuncia concepções etnocêntricas. Tais concepções sustentam "[...] a imposição de um determinado tipo de classificação social que opera nos planos materiais e subjetivos" (STRECK; MORETTI, 2013, p. 1). Por isso, Paulo Freire contribui significativamente para estabelecermos diálogos entre a educação libertadora e a educação de(s)colonial.

Conforme Porto-Gonçalves (2005), a relação modernidade-colonialidade deixa-nos um legado, para além das relações capitalistas, imperialistas e colonialistas de poder, que pode ser melhor compreendido como "colonialidade do saber", pois trata-se de um "[...] legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias" (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 5). Tal hierarquização funda-se, portanto, em concepções etnocêntricas que mencionamos anteriormente. Conforme Streck e Moretti (2013), a América Latina foi capaz de produzir um pensamento emancipador radicalizado como resposta à imposição de experiências de modernidade-colonialidade, tais como: a teoria da dependência, a teologia da libertação e a pedagogia do oprimido. Freire é parte muito importante da produção de alternativas pedagógicas emergentes das necessidades e urgências histórica. Portanto, seu legado é também epistemológico.

A de(s)colonialidade, como explica Mignolo (2007), pode ser entendida como uma energia de descontentamento, de desconfiança, de desprendimento por parte daqueles/as que vivenciam a violência. E "[...]

esa energía se traduce en proyectos decoloniales que, en última instancia, también son constitutivos de la modernidad" (MIGNOLO, 2007, p. 26). É nesse contexto que interpretamos Paulo Freire como um dos precursores da educação, da pedagogia e da epistemologia de(s)colonial, as quais estão imbuídas da denúncia da desumanização e do anúncio da humanização dos oprimidos/as. Para esse educador, não há denúncia sem anúncio e não há anúncio sem denúncia, uma vez que essa conjunção designa não apenas uma correlação de forças, mas um exercício político de dizer a palavra, expressando assim o compromisso com a transformação. Em síntese, significa não apenas falar sobre o que poderá vir a ser, mas falar de como está sendo a realidade, denuncia-a, para anunciar um mundo melhor (FREIRE, 2000).

Em recente trabalho de pesquisa, analisamos três das principais obras publicadas por Freire durante seu período de exílio: Educação como prática da liberdade (1967), Cartas a Guiné-Bissau (1978) e Pedagogia do Oprimido (1968). Nelas, identificamos uma crítica direta ao processo histórico da colonização dos "países terceiro-mundistas" e suas heranças de dominação e de libertação nos processos educacionais e políticos experienciados por ele. Paulo Freire criticou o "colonialismo das mentes" dos/as intelectuais brasileiros/as, pois introjetam visões europeias (e atualmente estadunidenses) sobre o Brasil, como se fôssemos um país atrasado. Em Cartas à Guiné-Bissau (1978), o autor passou a compreender que o poder possui amarras não somente na economia, mas também na racialização e na colonização. Por isso, em Pedagogia da esperança (1992)[5], o educador dialoga sobre a revolução como práxis político-pedagógica de existência e

---

[5] Sobre as críticas das feministas estadunidenses à linguagem machista presente na "Pedagogia do oprimido", bem como sua autocrítica, podem ser encontradas em "Pedagogia da esperança". Além disso, sobre o tema, há um conjunto de manifestações do autor em obras dialogas e entrevistas. É importante mencionar que Freire atribuiu à educação colonialista essa visão universalista de humanidade, por tanto, excludente para as mulheres. Além disso, indicamos a consulta e a leitura dos seguintes verbetes: Mulheres (MORETTI, 2019); Mulher/Homem. Relação de gênero, relações dignas. (EGGERT, 2018).

luta contra a desumanização da subalternização, da racialização e da opressão. Podemos ver nestas obras uma evidente conexão e radicalização de sua oposição ao subjulgamento intelectual promovido na modernidade/colonialidade, em que a consciência dos/as opressores/as vive dentro da consciência dos/as oprimidos/as. Por isso, na educação como prática da liberdade, a consciência crítica possui papel destacado por ser um instrumento de organização e apreensão da realidade pelos/as oprimidos/as, exigindo o posicionamento crítico de compreender a realidade como objeto de conhecimento (TORRES, 1996).

Nesse mesmo trabalho de análise, destacamos a presença mais acentuada do materialismo histórico e dialético, em especial em Pedagogia do Oprimido e em Cartas a Guiné-Bissau. Contudo, nas três obras estudadas (as duas recentemente supracitadas e "Educação como prática da liberdade") encontram-se presentes o movimento dinâmico entre a denúncia e o anúncio, cujas dimensões foram identificadas como: opressor/a/oprimido/a; desumanização/humanização e cultura do silêncio/diálogo; além de conscientização/colonização das mentes, esperança/desesperança e libertação/domesticação. Como aponta Mota Neto (2015), a relação denuncia/anúncio marca a obra de Paulo Freire como um testemunho crítico da modernidade-colonialidade.

Como aporte inicial que, seguramente, deve ser problematizado e aprofundado, podemos entender que uma educação de(s)colonial é aquela que não somente explica ou compreende uma situação-colonial (do saber, do poder, do ser, de gênero e etc), mas busca transformá-la radicalmente. Para além, é importante identificarmos tais situações nos espaços escolares e nos espaços não escolares. Por isso, trata-se de uma atitude e um pensamento em permanente movimento – como pudemos encontrar na ação organizada dos/das trabalhadores/as na Comuna de Paris, em Rosa

Luxemburgo e em Paulo Freire – antecedentes históricos forjados na luta dos/das oprimidos/as.

A obra de Paulo Freire é vasta, complexa e atual. Além disso, tem sido tema de estudos de vários pesquisadores e pesquisadoras que, ousamos dizer, a têm compreendido como uma biobliografia. De fato, compreendemos mais e melhor quando mergulhamos em suas experiências, apanhamos uma parte de seu legado. A Pedagogia do Oprimido está traduzida para mais de 30 idiomas e, 50 anos depois, continua sendo uma das principais referências nas muitas frentes de lutas por direitos, "na luta incessante de recuperação de humanidade", como vimos argumentando. Uma de suas mensagens é a de que a pedagogia tem de ser forjada com os/as oprimidos/as e não sobre eles/as. A relação entre a denúncia de uma realidade que está sendo e o anúncio do que está por ser indica o compromisso com as gentes. E, é por essa razão que tem se mantido como importante referência. Como apontado em pesquisas anteriores, em vários de seus livros dialogados e cartas, podemos encontrar algumas preocupações em relação à luta das mulheres, de negros/as, de indígenas. Por isso, recomendamos a leitura desse autor e o início dos diálogos de sua educação libertadora com a educação de(s)colonial, a partir da Pedagogia do oprimido. Além disso, recomendamos uma especial atenção aos autores/as mencionados/as direta ou indiretamente em sua obra. Para tanto, indicamos a consulta e a leitura do livro "Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica" (PITANO, STRECK, MORETTI, 2019), em que apresenta um estudo minucioso da obra do patrono da educação brasileira, identificando 501 autores/as e experiências que formam parte dessa "biobliografia", que tomaram forma em "verbetes" e, com isso, encontrar diálogos de(s)coloniais e anti-coloniais. Para a de(s)colonialidade de gênero, há um grupo de autoras presentes em sua obra que abrem diálogos frutíferos para a relação libertação-descolonialização.

Nesse sentido, uma proposta de educação de(s)colonial deve ser compreendida, portanto, em um processo histórico. Assim, partimos da experiência comum "dos condenados da terra", a partir daquilo que é "nosso". Decolonializar ou de(s)colonializar implica em compreendermos a colonialidade como a "outra face da modernidade", uma das feridas abertas de um processo civilizacional que ao invés de humanizar, justifica todas as formas de violência como apresentamos no início desse texto como sendo um aspecto estrutural que deve ser superado. Encontramos vínculos profundos da educação de(s)colonial com a educação libertadora de Paulo Freire, herdeira das experiências e memórias comuns dos/das "condenados/as da terra".

Muito embora estejam em disputa o lugar e o sentido de vocação política dos Estudos Decoloniais, alguns/algumas dos/das pesquisadores/as e militantes dos movimentos sociais populares perguntariam: É "uma aposta teórica ou uma luta cotidiana?". Logo, as fontes originárias desse campo parecem consolidadas: nas formas não ocidentais e não eurocêntricas de conhecimento (como nas sabedorias dos povos indígenas, nas memórias coletivas de resistências, nas ancestralidades africanas, nas formas de lutas e de organização coletivas de vários grupos); na teologia e na filosofia da libertação; na teoria da dependência; nas teorias críticas europeias e estadunidenses da modernidade; no grupo sul-asiático dos estudos subalternos; na teoria feminista chicana; na teoria pós-colonial e na filosofia africana, como menciona Escobar (2003); bem como na educação popular latino-americana e na investigação-ação participativa, como aponta Mota Neto (2015).

Por todos os elementos apresentados anteriormente, estamos interpretando (assim com outros/as intelectuais-militantes também já o vem fazendo) que a obra de Paulo Freire pode ser considerada uma das fontes precursoras da crítica da razão moderna hegemônica ao questionar e ao

propor uma epistemologia e uma pedagogia politicamente situada. E, ele mesmo, torna-se um proponente da autocrítica como elemento imprescindível do engajamento do educador/a popular com a transformação das situações desumanizantes em diálogo com os sujeitos: ao denunciar, anunciando; ao anunciar, denunciando; um herdeiro e continuador das lutas populares e da autoeducação para a libertação.

Referências

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colección Sur CLACSO, 2005. p. 24-32.

EGGERT, E. Mulher/Homem. Relações de gênero, relações dignas. In: STRECK, D. R; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.238-329

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 41 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné Bissau:** registros de uma experiência em processo. 3 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 6 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 15 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2008.

LANDER, E. (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colección Sur CLACSO, 2005.

LOUREIRO, C.W.; MORETTI, C.Z.; MOTA NETO, J.C. DA.; FLEURI, R.M. **Paulo Freire hoje em Abya Yala.** Porto Alegre, RS: CirKula, 2020.

MIGNOLO, W. Un paradigma otro: colonialidad global pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico. In: MIGNOLO, W. (ed.). **Historias locales/ diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003, p. 19-60.

MORETTI, C. Z. Mulheres. In: PITANO, S.C.; STRECK, D.R.; MORETTI, C.Z. **Paulo Freire:** uma arqueologia bibliográfica. Curitiba, PR: Appris, 2019, p.291-294.

MORETTI, C. Z.; ADAMS, T. Mediações pedagógicas e (des)colonialidade: a contribuição de Fanon, Fals Borda e Freire. In: ADAMS, T.; STRECK, D.R.; MORETTI, C.Z. (Orgs.). **Pesquisa-Educação:** mediações para a transformação social. Curitiba, PR: Appris, 2017, pp.195-208

MORETTI, C. Z.; ADAMS, T. Mediações educativas e pedagógicas: uma leitura desde a "Pedagogia do oprimido". In: ADAMS, T.; STRECK, D.R.; MORETTI, C.Z. (Orgs.). **Pesquisa-Educação:** mediações para a transformação social. Curitiba, PR: Appris, 2017, pp.209-220.

MOTA NETO, J. C. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

PITANO, S.C.; STRECK, D.R.; MORETTI, C.Z. **Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica.** Curitiba, PR: Appris, 2019.

PORTO-GONÇALVES, C. Apresentação da edição em português. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Colección Sur CLACSO, 2005. p. 3-5.

PUIGGRÓS, A. Paulo Freire e os novos imaginários pedagógicos latino-americanos. In: APPLE, M.; NÓVOA, A. (orgs.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Ed. Porto, 1998, p. 93-112.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. (orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra, Portugal: Almedina, 2010, pp.73-117.

STRECK, D. R.; MORETTI, C. Z. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 24, n. 24, p. 33-48, 2013.

TORRES, C. A voz do intelectual latino-americano: uma biografia intelectual. In: GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire: uma biobliografia**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 117-148.

16

Avanço conservador na educação: uma análise a partir do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares [1]

Graziella Souza dos Santos [2]
Iana Gomes de Lima [3]
Arthur Grigolo dos Santos [4]

Introdução

Tendo em vista a intensificação de políticas conservadoras no âmbito educacional, neste trabalho, tem-se como objetivo analisar o avanço da militarização das escolas, por meio do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), identificando alguns atores que têm atuado na defesa desta pauta. Para tanto, inicialmente, aponta-se que há, no Brasil – assim como em outras partes do mundo – um avanço de políticas conservadoras, conforme destacado por algumas pesquisas (LIMA; HYPOLITO, 2019; CORSETTI, 2019; LACERDA, 2019). Primeiro, apresentam-se as lentes teóricas desenvolvidas por Michael Apple (2003) para analisar o avanço conservador estadunidense na década de 1980, compreendendo que elas auxiliam na caracterização de grupos conservadores no atual cenário brasileiro. Na sequência, descreve-se o PECIM, bem como seus pressupostos, relacionando tal programa a características de agendas conservadoras. Por fim, identificam-se alguns atores que têm defendido a militarização das escolas e algumas de suas pautas.

---

[1] As discussões aqui sintetizadas são provenientes de projeto de pesquisa em andamento intitulado "A Aliança Conservadora, o Estado e as Políticas Educacionais no Brasil: um mapeamento de atores e ações conservadoras", financiado pelo CNPq.

[2] Profª do Centro de Ciências da Educação da UFSC. E-mail: graziella.santos@ufsc.br

[3] Profª adjunta da Faculdade de Educação da UFRGS. E-mail: ianagomesdelima@gmail.com

[4] Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física e bolsista do projeto de pesquisa. E-mail: arthurgdsantos@gmail.com

Como procedimentos metodológicos, fez-se uso da etnografia de redes, que consiste em "um mapeamento da forma e do conteúdo das relações políticas em um campo particular" (BALL, 2014, p. 28). O autor destaca que a etnografia de redes está relacionada a "mudanças epistemológicas e ontológicas em toda a ciência política, sociologia e geografia social que envolvem uma diminuição do interesse em estruturas sociais, e uma crescente ênfase sobre fluxos e mobilidade". Assim, esta metodologia faz uso de novas formas de comunicação virtual e digital, o que "oferece um acesso mais amplo e mais rico para o 'social' em redes sociais do que o caso de usar apenas dados terrestres" (BALL, 2014, p. 28). Nessa perspectiva, realizou-se um levantamento por meio de páginas e noticiários na internet, com o intuito de mapear os atores que defendem a pauta da militarização das escolas públicas. Após a identificação dos atores, os dados relativos às pautas, copiladas por meio da internet, foram organizados em diferentes tabelas visando melhor identificá-las. Para dar conta do objetivo de mapear os principais pontos que compõem a pauta educacional, se fez uso da análise temática (BRAUN; CLARKE, 2006).

O avanço do conservadorismo na educação brasileira: o exemplo da militarização das escolas

Nos últimos anos, vive-se, no Brasil, uma expansão de pautas e políticas com cunho conservador, o que pode ser percebido por meio da defesa da educação domiciliar; da acusação de que os/as docentes são doutrinadores/as; da ideia de que existe uma "ideologia de gênero" etc. Dentre tais pautas, uma que vem se tornando bastante central, especialmente com a chegada de Jair Messias Bolsonaro à presidência da República, é a de militarizar as escolas.

Entende-se, neste trabalho, que a militarização das escolas abarca uma série de agendas de distintos grupos conservadores, não só em

termos morais, mas, também, econômicos. Assim, faz-se uso do conceito de aliança conservadora como forma de complexificar esta análise. Aliança conservadora é um conceito usado por Apple (2003) para tratar da combinação (não sem suas contradições) de diferentes grupos que compõem a Nova Direita (neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e nova classe média profissional) e que tem trazido à cena pressupostos e projetos conservadores em várias áreas, dentre elas, a educação. A Nova Direita constitui uma aliança realizada, principalmente, entre neoconservadores e neoliberais, central para o desmantelamento do Estado de Bem-estar e para a criação de uma nova forma de administrar o Estado quando da crise de 1970 nos países centrais ao capitalismo. Dentre os grupos trazidos por Apple (2003), como aqueles que compõem esta aliança conservadora, destacam-se, para este trabalho, os neoliberais e neoconservadores.

Para Apple (2003), os neoliberais defendem a concepção de que tudo que é público é ruim e de que tudo que é privado é bom – o que fará muito sentido na análise da proposta de escolas militarizadas. Assim, as escolas públicas, para este grupo, representam problemas sociais, tendo em vista que se injeta dinheiro público nestas instituições, mas elas não dão retorno em termos de resultados eficientes. Neoliberais, portanto, possuem uma racionalidade econômica (APPLE, 2003), que defende ser a mais potente forma de pensar, ver e agir sobre o mundo. De acordo com o autor, alunos/as passam a ser vistos, nesta perspectiva, como capital humano: em um mundo entendido como extremamente competitivo, discentes devem ter as ferramentas necessárias para competir eficiente e efetivamente, tendo em vista que serão futuros trabalhadores. Na visão neoliberal, portanto, é necessário haver um estreitamento de laços entre economia e educação, o que se dá por meio de distintas políticas, como é o caso de currículos que preparam os/as estudantes para o mundo do trabalho; das

parcerias público-privadas; dos ataques a um “Estado inchado”, que gastaria de forma ineficaz com a educação etc.

Neoconservadores, por sua vez, baseiam-se “numa visão romântica do passado, um passado em que o ‘verdadeiro saber’ e a moralidade reinavam supremos, onde as pessoas ‘conheciam o seu lugar’ e em que as comunidades estáveis, guiadas por uma ordem natural, protegiam-nos dos estragos da sociedade” (APPLE, 2003, p. 57). Apple (2003) cita algumas políticas que são propostas por este grupo nos Estados Unidos: currículos obrigatórios, avaliações nacionais, um retorno a uma “tradição ocidental”, patriotismo e perspectivas conservadoras da educação do caráter. Ademais, os neoconservadores realizam ataques ao multiculturalismo, entendendo o “outro” como um perigo para os “valores tradicionais” (APPLE, 2003). Apple (2003) ainda destaca que uma das exigências dos neoconservadores tem sido um Estado cada vez mais forte no sentido de regular a ação dos professores, passando de uma “[...] ‘autonomia permitida’ para uma ‘autonomia regulamentada’ à medida que o trabalho dos professores torna-se extremamente padronizado, racionalizado e ‘policiado’” (APPLE, 2003, p. 62).

O processo de militarização da educação se insere na agenda da Nova Direita vinculando-se a pautas, especialmente, dos neoliberais e dos neoconservadores. Examinar as relações com esses grupos é importante, pois ajuda a compreender a grande aderência que o projeto de militarização vai ganhando, na esteira do avanço da atuação política e econômica desses grupos.

No espectro da agenda neoliberal, a ideia de militarização se sustenta no reiterado discurso da ineficiência da gestão pública, na necessidade de otimização dos gastos e de melhora no desempenho dos alunos nos testes padronizados. Além disso, o projeto de militarização também deve ser

compreendido como mais uma forma de transferência da gestão das escolas para outras organizações. Essas parcerias vêm crescendo no âmbito da educação em colaboração com o terceiro setor, empresas, e até mesmo com instâncias militares, que passam a compartilhar funções administrativas, financeiras e pedagógicas.

Já na esteira do que apregoam grupos conservadores, o processo de militarização se apresenta como uma alternativa potente para a retomada da tradição, da moral, da autoridade, do patriotismo, que, na ótica conservadora, foram perdidas no caos que é a escola pública, dada sua afeição e abertura à diversidade, associadas à ineficiência e falta de controle dos professores que lá atuam. Os índices de violência intra e extra-escolar reforçam os argumentos conservadores, que acreditam ser a militarização da escola uma importante e eficaz estratégia que a um só tempo produz maior segurança e, consequentemente, favorece à aprendizagem dos estudantes. Essas questões comumente se encontram com diversos anseios e preocupações das famílias e comunidades escolares que acabam, muitas vezes, endossando essa proposta. Assim, é possível verificar articulações e fusões diversas das matrizes neoliberal e neoconservadora no projeto de militarização (MARTINS, 2019).

É importante que se diga que, embora o debate sobre a militarização da educação no Brasil tenha ganhado força mais recentemente, este processo já vem ocorrendo, com formatos, em diferentes estados brasileiros, há mais de uma década. De acordo com o documento “Compromisso Nacional pela Educação Básica”, elaborado pelo MEC em parceria com a UNDIME e CONSED, há, no Brasil, 203 escolas militarizadas, distribuídas em 23 estados e no Distrito Federal. Por isso, conforme Santos et al. (2019, p. 583) “é preciso ter em mente que, apesar da vinculação à ideologia militar, não estamos falando de um único modelo ou forma de militarização”.

Por essa razão também é comum haver muitas dúvidas e confusões envolvendo a forma de organização dessas escolas. Além de compreender que há diferentes formatos de escolas militarizadas em curso, outro importante esclarecimento a ser feito é sobre a diferença entre *escolas militares* e *escolas militarizadas*.

As *escolas militares* são as escolas das corporações, como Exército, Marinha, Aeronáutica, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros. Essas estão vinculadas a órgãos como as Forças Armadas e as Secretarias de Segurança e não a Secretarias de Educação (SANTOS et al., 2019). Elas têm como objetivo central o atendimento dos dependentes dos militares e o incentivo para a futura formação de seus quadros profissionais; e a forma de sua organização e financiamento são definidos pelos órgãos aos quais se vinculam.

Já as *escolas militarizadas* tratam-se de escolas públicas, das redes estaduais ou municipais, vinculadas às secretarias de educação que, por meio de conveniamento com as forças armadas, as polícias militares e corpo de bombeiros, passam a compartilhar a gestão das mesmas com esses quadros e a contar com a presença de militares no cotidiano escolar. Apesar da parceria com as secretarias de segurança, as escolas militarizadas não passam a pertencer a essas corporações, e tampouco recebem financiamentos oriundos dessas pastas.

Santos et al (2019) e Alves e Toschi (2019) afirmam que, ainda que o processo de militarização já estivesse em curso em muitos estados, é a partir da eleição de Jair Bolsonaro que este processo ganha outro *status*, “uma vez que, de experiência isolada em alguns estados, passa a ser apresentado como política a ser adotada em todo o país”. (ALVES; TOSCHI, 2019, p. 634). Isso ocorre por meio da criação do Programa das Escolas Cívico-Militares (PECIM), com a promulgação do Decreto n. 10.004 de 5 de setembro de 2019, que prevê implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país, até 2023. Após o decreto, quinze estados e o Distrito Federal aderiram ao

programa. Além dos estados, municípios isoladamente também poderiam manifestar seu interesse e 643 o fizeram ainda em 2019.

Em linhas gerais, o PECIM prevê a transformação de escolas públicas, escolhidas mediante um conjunto de critérios, em escolas cívico-militares. A militarização ocorre por meio da inserção de militares da reserva das forças armadas, das polícias militares ou do corpo de bombeiros no cotidiano escolar. Os militares passam a atuar em duas frentes ao menos: a) no compartilhamento da gestão da escola com a direção escolar e conselhos escolares, que passa a ser dividia em três eixos (Gestão de Processos Administrativos, Gestão de Processos Educacionais e Gestão de Processos Didático-Pedagógicos); e b) na supervisão e monitoria do cotidiano escolar realizando o controle da disciplina e promoção de práticas alusivas às rotinas militares.

Tão importante quanto analisar o programa e o projeto educacional em curso na esteira dos avanços de políticas conservadoras, é identificar os atores, as organizações e as principais forças que mobilizam e tornam possível o avanço desse projeto. A partir deste ponto, nos dedicamos a apresentar brevemente alguns desses principais atores.

Principais atores da agenda da militarização no Brasil

Em relação a outras pautas conservadoras, como a Educação Domiciliar e o movimento Escola sem Partido, por exemplo, que ainda disputam espaço e validade no cenário político e constitucional, a militarização da educação pode ser considerada como uma pauta consolidada no cenário Brasileiro. Isso ocorre porque, além de contar com iniciativas já em curso em alguns estados há mais de uma década, atualmente constitui-se de uma política nacional, uma vez que o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares é o maior projeto do governo Bolsonaro no que diz respeito à educação.

No estudo que vimos desenvolvendo, buscamos mapear os principais atores que promovem, articulam e atuam em favor da agenda conservadora no Brasil no âmbito da educação. Com relação à militarização, nota-se na rede dessa agenda uma forte presença de políticos partidários, ou seja, sujeitos que ocupam cargos eletivos no poder legislativo, representando 75% dos atores, seguidos de 15% de atores representantes de órgãos governamentais, ou seja, figuras que ocupam posições em cargos e pastas do poder executivo. Nessa perspectiva, 90% dos atores presentes na rede da militarização da educação pertencem aos poderes executivo e legislativo, o que reforça a ideia de que a agenda, diferentemente de outras, não está em um campo de disputa, onde precisa-se do auxílio de veículos midiáticos, influenciadores e outras instituições para angariar apoio da população. Destaca-se brevemente a seguir os principais interlocutores e promotores dessa pauta no Brasil.

Do levantamento realizado até o momento (2021), além do presidente da república, em nível nacional, destacam-se três importantes atores que agem e agiram fortemente em favor da agenda da militarização: Jânio Macedo, secretário de educação básica; Abraham Weintraub, ex-ministro da educação; e Aroldo Ribeiro Cursino, subsecretário de políticas para as escolas cívico-militares. Entende-se que a identificação destes sujeitos é importante porque: a) pode-se compreender de que lugar cada sujeito fala, o que proporciona um melhor entendimento da agenda e de sua relação com as pautas conservadores; e b) porque são os atores, em nível nacional e regional, que efetivamente concretizam o avanço da militarização das escolas. Na sequência, faz-se uma breve apresentação destes atores.

Funcionário aposentado do Banco do Brasil, onde exerceu vários cargos executivos, Jânio Macedo, secretário de educação básica do governo Bolsonaro, justifica o PECIM afirmando que as escolas militares têm um desempenho superior no índice de desenvolvimento da educação básica

(IDEB), além de menores taxas de evasão e de reprovação, e que por essa razão o modelo deve priorizar regiões de vulnerabilidade social e com notas baixas no IDEB (KOCHHANN, 2019). Macedo, durante apresentação do programa, afirmou que: "não é militarizar o aluno, não é trazer um ensino que seja militar, mas é aproveitar os bons exemplos", minimizando os efeitos morais e éticos da presença de militares nas instituições escolares, e justificando a implementação do programa nos resultados obtidos.

Abraham Weintraub, ex-ministro da educação que atuou no período 2019-2020, mostra-se um ator bastante importante na rede. Weintraub durante seu período à frente da pasta da educação, foi grande defensor e propagador do modelo de escolas cívico-militares, mobilizando argumentos em torno da segurança dos alunos, da disciplina, da construção do caráter, da ética, do respeito e do patriotismo, valores que supostamente estariam garantidos na proposta. Para ele, as escolas cívico-militares são claramente um retorno aos valores conservadores e um modelo a ser seguido. Não à toa, o Programa das Escolas Cívico-militares foi lançado quando Weintraub ainda liderava o Ministério da Educação, apresentando-se como grande entusiasta e interlocutor estratégico da pauta. Conforme proferiu em sua fala no lançamento do PECIM: "a escola cívico-militar é um resgate a tudo que nos trouxe até aqui, o feio continua sendo feio e o bonito continua sendo bonito, o certo é o certo e o errado é o errado".

O subsecretário de políticas para as escolas cívico-militares, Aroldo Ribeiro Cursino, ex-comandante do colégio militar do Rio de Janeiro, é também importante articulador da proposta e costuma utilizar-se da experiência dos colégios militares que, como visto, é bastante diferente das escolas cívico-militares, para angariar apoio para a proposta. Em entrevista à Rádio Gaúcha, em julho de 2019, Cursino disse:

> Nós estamos baseando o modelo da escola cívico-militar nos colégios militares do exército, polícia e bombeiro, mas a diferença é que ela continua na secretaria de educação, os professores serão professores do estado, nós não iremos influenciar no conteúdo das matérias, BNCC, toda parte pedagógica continuará seguindo como hoje está. (RÁDIO GAÚCHA, 2019).

É sempre importante lembrar que os colégios militares, onde Aroldo um dia foi diretor, desfrutam de recursos e infraestrutura as quais as escolas cívico-militares não dispõem.

Além desses atores, nota-se na rede uma presença muito forte de deputados do Partido Social Liberal (PSL) de diferentes estados, o que indica, independentemente do território, uma linha de pensamento dos mesmos compactuando em prol das escolas cívico-militares. Dentre esses deputados, pode-se citar o Major Vitor Hugo (PSL-GO), criador da frente parlamentar de apoio ao ensino militar no Brasil, e o tenente coronel Zucco (PSL-RS), importante articulador da pauta tanto no estado do Rio Grande do Sul quanto em nível nacional.

Deputado Federal pelo estado de Goiás, e filiado ao Partido Social Liberal, Major Vitor Hugo é um nome a ser observado com atenção. Na medida em que é feita uma análise mais minuciosa dos sujeitos, o nome de Vitor Hugo destaca-se por alguns fatores. Além de ser presidente da Frente Parlamentar de Apoio ao Ensino Militar no Brasil, a maior frente parlamentar dentro dessa agenda, conforme citado anteriormente, o mesmo mantém forte atividade em suas redes sociais defendendo a militarização da educação, e acumula aparições em eventos relacionados à temática, como por exemplo o 1º Simpósio Brasileiro de Escolas Cívico-Militares. E, apesar de estabelecer poucas relações dentro da rede da militarização, apenas sete, sendo uma delas a frente parlamentar em que é presidente, Vitor estabelece relações com pessoas importantes dentro da agenda, como Abraham Weintraub e Jair Bolsonaro, não necessitando de

terceiros para chegar até eles, o que lhe confere uma posição estratégica na rede da militarização da educação.

Vale ressaltar também, que ao longo do processo de pesquisa, que encontra-se ainda em andamento, novos atores podem surgir, assim como atores já presentes podem assumir um novo protagonismo ou deixar de ter relevância na pauta em questão. Isso ocorre porque a metodologia de etnografia de rede possibilita a realização de uma espécie de "fotografia" de um determinado momento. Entende-se, todavia, que esta rede auxilia na compreensão de um momento importante na trajetória desta pauta política e pode colaborar para futuros estudos que venham a complementar essa discussão.

Considerações finais

Diante do exposto, fica evidente a relação da militarização das escolas com a pauta conservadora que está em expansão no Brasil. O PECIM possibilita visualizar que, por meio dos argumentos que os atores utilizam para legitimar o projeto, há distintas características que podem ser relacionadas a diferentes grupos do que Apple (2003) chama de aliança conservadora. Isso complexifica a análise, mostrando que a pauta da militarização é composta por variados elementos, especialmente, de cunho neoliberal e neoconservador.

Por meio da realização da etnografia de redes, foi possível identificar importantes atores que defendem e propagam esta pauta no Brasil. A partir de tal identificação, verificou-se que a implementação do Programa das Escolas Cívico-Militares se sustenta em três pilares: retomada de valores e disciplina dos discentes, aumento da segurança nas instituições escolares e melhor desempenho dos alunos em exames avaliativos. Estes três pilares podem ser relacionados à agenda da aliança conservadora, especialmente,

por meio de características neoconservadoras e neoliberais, conforme já destacado acima.

Pode-se compreender que o programa é fruto da conjugação de esforços de diferentes grupos e pautas e que se constitui como uma ameaça a ainda frágil construção de escola pública para todos/as, enquanto espaço de diálogo, da diversidade, do multiculturalismo, da experiência coletiva potente, de construção de um modo de vida democrático e de lutas por justiça social. Tal ameaça, como já visto acima, tem profunda relação com os discursos conservadores que entendem o "outro" como um perigo aos valores tradicionais.

Referências

ALVES, Miriam Fábia; TOSCHI, Mirza Seabra. **A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. RBPAE** - v. 35, n. 3, p. 633 - 647, set./dez. 2019.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade.** Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal.** Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional pela Educação Básica**. 2019. Disponível em: http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2019/07/mec-firma compromisso-para-fortalecer-a-educacao-basica. Acesso em 04/04/2020.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CORSETTI, Berenice. **Neoconservadorismo e Políticas Educacionais no Brasil.** Educação Unisinos, v. 23, n. 4, p. 774-784, out./dez. 2019.

KOCHHANN, Luiz Eduardo. O **plano do governo federal para inaugurar 216 escolas militares.** Disponível em: https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/pecim-escolas-militares/ Acesso em: 20 de maio de 2020.

LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro**: de Reagan a Bolsonaro. Porto Alegre: Zouk, 2019.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e190901, 2019.

MARTINS, André Antunes. **Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívicomilitarese o simulacro da gestão democrática. RBPAE** - v. 35, n. 3, p. 689 - 699, set./dez. 2019.

RÁDIO GAÚCHA. 2019. Disponível em: https://soundcloud.com/radiogaucha/subsecretario-de-pol-para-esc-civico-militares-do-min-da-educ-coronel-aroldo-cursino-12072019. Acesso em: 30 de maio de 2020.

SANTOS, Catarina de Almeida; ALVES, Miriam Fábia; MOCARZE, Marcelo; MOEHLECKE, Sabrina. **Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário [Editorial]. RBPAE** - v. 35, n. 3, p. 580 - 591, mai./ago. 2019.

17

Professores/as de História na luta pela liberdade de ensinar e pela gestão democrática

Rodrigo Souza dos Santos [1]

Muito me honra e alegra poder estar colaborando para o encerramento de um ciclo de debates que se debruçou sobre a obra de Paulo Freire justamente no ano de seu centenário de nascimento. Especialmente por estar fazendo esse encerramento em uma mesa de debates composta pela professora Graziella Souza dos Santos e pelo colega e professor Marcus Vianna, na condição de debatedores, e que conta com a mediação da professora Caroline Pacievitch, que foi minha orientadora no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), concluído no ano de 2020.

Trago, então, a minha colaboração e a perspectiva de um professor de História de uma escola pública (EMEF Pepita de Leão) da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS (RME/POA), que tem a sua história marcada, nas últimas três décadas, pelo projeto Escola Cidadã, em movimento constante. Ponto de vista de um docente que faz parte, com imenso orgulho, do CPHIS – o Coletivo das professoras e professores de História da RME/POA – o qual, há quase dois anos, vem resistindo e lutando pela liberdade de ensinar e contra toda e qualquer tentativa de mordaça aos/às professores/as. Perspectiva, também, de um dos representantes do corpo docente no Conselho Escolar da mesma EMEF Pepita de Leão, onde, neste

---

[1] Professor de História na EMEF Pepita de Leão na Rede Municipal de Ensino em Porto Alegre. Atualmente um dos representantes do segmento professores/as e presidente do Conselho Escolar nessa mesma instituição. Mestre em Ensino de História/UFRGS. Endereço eletrônico: professorrodrigo1979@gmail.com .

momento, ocupo a presidência e, ao lado dos/das representantes dos outros segmentos (funcionários/as, mães/pais/responsáveis e estudantes), defendemos a importância da gestão democrática no ambiente educacional.

Desafio de analisar, de refletir e de dialogar, nesta mesa de encerramento, sobre os princípios educacionais da liberdade de ensinar e da gestão democrática, presentes, ao lado de outros, na Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu artigo 206, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB -, Lei Federal 9.394/1996, em seu artigo 3, na Lei 8.198/1998, no artigo 3.º, que criou o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, entre outras legislações. Diálogo com Paulo Freire e com outros/outras tantos/as educadores que têm no Patrono da Educação Brasileira uma referência sempre importante. Educadores e educadoras como Michel Apple, Nilma Lino Gomes, Bell Hooks, Henry Giroux, Licínio Lima, além de inúmeros e inúmeras colegas professores/as de História que me possibilitaram escrever a dissertação "Sobreviver é resistir: vida e movimento na formação dos/as professores/as de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS", e nela foram seus/suas protagonistas.

Princípios da liberdade de ensinar e da gestão democrática que certamente se complementam e que têm sido desrespeitados e ameaçados especialmente nesses últimos meses no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, conforme situações que irão aparecer no texto abaixo. Neste momento, quero fazer a denúncia a respeito disso e compartilhar um pouco de como têm sido as lutas e resistências dos/das professores/as de História da RME/POA em prol da defesa desses princípios da educação.

Liberdade de Ensinar

Assim como outros tantos brasileiros e brasileiras, Paulo Freire teve as suas liberdades cassadas e/ou amordaçadas pela ditadura civil-militar implantada no Brasil a partir do golpe de 1.º de abril de 1964. Entre elas, a liberdade de ensinar. O método de alfabetização de adultos criado por Paulo Freire foi considerado, pela ditadura, uma ameaça ao sistema, considerando que almejava à conscientização, ao protagonismo político e à transformação de cada educando em sujeito da sua própria aprendizagem e de sua história. Paulo Freire acabou sendo preso, acusado por praticar atividades "subversivas" (BENEDETTI; JORGE; VALE, 2005, p. 30).

Meses depois, livre da prisão, mas ainda sob forte ameaça, Paulo Freire teve de se afastar do Brasil, indo para o exílio, até o ano de 1979, só retornando após a Anistia. Nesses quase 16 anos de exílio, passou por países como Bolívia, Chile, México, Estados Unidos da América, Suíça, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau, e escreveu diversos livros da sua vastíssima obra, entre os quais "Educação como prática da liberdade", "Ação Cultural para a Liberdade", "Pedagogia do Oprimido". Evidentemente que para se poder trabalhar a partir de ideias como libertação, conscientização, dialogicidade é imprescindível que o/a docente tenha a sua liberdade de ensinar conquistada, assegurada e respeitada.

Pensando num contexto mais atual da educação brasileira, cabe aqui uma descrição e uma reflexão acerca desses ataques que nós, professores e professoras, temos sofrido, no sentido de compreendermos que ideias e forças representam as tentativas de nos amordaçar, de nos calar, aos/às docentes de um modo geral e aos/às professores/as de História em particular. Pode-se afirmar que são as ideias e as forças neoliberais e neoconservadoras. A respeito das ideias e das forças neoliberais, Martha Nussbaum (2015) afirma que, no afã de obter crescimento econômico, os diferentes países e os seus respectivos sistemas de educação não se dão

conta de que tal crescimento não significa necessariamente produzir democracia. Busca-se criar uma gama de trabalhadores obedientes do ponto de vista técnico e que sejam treinados para colocar em prática os projetos das elites no mundo inteiro. Nesse sentido, Nussbaum externa o seu temor de que competências ligadas às humanidades e às artes - percebidas por ela como decisivas para o funcionamento de qualquer democracia - estejam correndo o risco de se perder no meio do alvoroço competitivo dos países por mais e mais crescimento econômico. No que toca ao ensino de História, a referida autora alerta que os neoliberais não desejam que o ensino tenha como objetivo o combate de injustiças de classe, de gênero, de etnia e/ou de religião, tendo em vista de que isso estimularia o pensamento crítico acerca do presente pelos estudantes.

As ideias e as forças neoconservadoras também se mostram como uma ameaça à educação democrática e ao ensino de História. Os movimentos neoconservadores são representados por grupos cristãos fundamentalistas e neopentecostais, sejam católicos, sejam evangélicos, partidos políticos (que compõem a conhecida Bancada da Bíblia no Congresso Nacional), empresas como o Brasil Paralelo, grupos como o Movimento Brasil Livre (MBL) e o Escola sem Partido (ESP). Este último, aliás, tem tentado interferir em diferentes episódios da educação brasileira nesses últimos anos, como, por exemplo, na definição do Plano Nacional de Educação (PNE) e dos planos estaduais e municipais da mesma área, na questão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e em projetos de leis que visam modificar especialmente a LDBEN ou criar leis estaduais e municipais para incorporar os conteúdos pregados pelo ESP (LIMA; HYPOLITO, 2019). Mas, há de se destacar os fracassos nas reiteradas tentativas de aprovar o nefasto programa do movimento Escola Sem Partido (ESP) em nível nacional, em uma dimensão mais macro, seja quando se tentou alterar a LDB no sentido de incorporar o ESP, o que não avançou

no Congresso Nacional brasileiro, seja pela inconstitucionalidade declarada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em relação a uma lei estadual aprovada no Estado de Alagoas e que se baseava no referido programa do ESP. Apesar disso, conforme Russel Teresinha Dutra da Rosa (2018), em entrevista dada ao Jornal Sul21, embora os projetos de lei baseados no movimento ESP tenham sido aprovados em um número reduzido de entes da federação e não tenham sido aprovados em nível federal de modo que pudesse alterar a LDBEN, por exemplo, os efeitos de intimidação do seu discurso já se alastraram no cotidiano de escolas e de universidades.

Esses movimentos neoconservadores buscam influenciar os sistemas de ensino quando tentam ditar os conhecimentos, valores e comportamentos que devem ser padronizados e oficialmente definidos como legitimamente aceitos (APPLE, 2015). As ideias e forças neoliberais e neoconservadoras ficam bastante evidentes naquilo que Michael Apple (2003) denomina de "modernização conservadora", no que bell hooks (2017) chama de o "patriarcado capitalista da supremacia branca" e no que Nilma Lino Gomes (2017) denuncia como o "Sofrimento humano causado pelo racismo, pelo patriarcado e pelo capitalismo global, pela discriminação e colonização do poder, do ser e do saber".

Pensando na contraposição às ideias e às forças neoliberais e neoconservadoras na educação, Henry Giroux (1997), pedagogo estadunidense sempre em diálogo com Paulo Freire, expressa a necessidade de se formar professores/as na condição de profissionais reflexivos/as, mais ainda, "professores como intelectuais transformadores" e parte da ideia de que as escolas não podem ser vistas como espaços neutros, tampouco os/as professores/as devem assumir uma postura de neutralidade. Ao contrário, as escolas são "esferas controversas", que assimilam e expressam disputas sobre formas de autoridade, tipos de conhecimento, valores morais e versões de passado e de futuro. A contribuição teórica de Giroux passa pelo

exame de dois problemas importantes. O primeiro problema refere-se ao que Giroux denomina de a "proletarização do trabalho docente", que é a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar. Ainda segundo Giroux, a proletarização passa pela padronização do conhecimento escolar, pela desvalorização do trabalho crítico e intelectual, por aquilo que ele chama de "pedagogias de gerenciamento", onde a vida escolar gira em torno de especialistas em currículo, instrução e avaliação, aos quais se reserva a tarefa de concepção; ao passo que os professores são reduzidos à simples tarefa de implementação.

Aqui se faz necessário abrir um parênteses para dizer que, mais recentemente, neste último mês de agosto de 2021, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre apresentou aquilo que a mesma denominou de "Nova Proposta Pedagógica" para a RME/POA, que prevê, em princípio, basicamente mudanças na grade curricular, com a exclusão da disciplina de Filosofia e a redução de carga-horária das disciplinas de História, de Geografia e de Ciências, além da imposição de Ensino Religioso. Em que pese a SMED tente dar uma aparência democrática ao processo, ao possibilitar que os/as professores/as apresentem propostas alternativas a sua, o que se percebeu, desde o início, foi o descumprimento, por parte da Secretaria, da Lei 8.198/1998, que rege o Sistema Municipal de Educação em Porto Alegre, e que prevê, entre outros aspectos, que para a realização de mudanças seja convocado o Congresso Municipal de Educação, fórum máximo de deliberação na área educacional, composto por todos os segmentos das comunidades escolares, a saber, professores/as, funcionários/as, mães/pais/responsáveis e estudantes. Tal descumprimento legal fere a gestão democrática na educação pública, princípio que será melhor abordado abaixo. Não bastasse isso, a SMED impôs um cronograma extremamente reduzido, que não possibilita um debate qualificado sobre o assunto, além de estar propondo tais mudanças em

meio a uma pandemia (COVID-19), quando as comunidades escolares sofrem com problemas de diversas ordens, como insegurança alimentar, exclusão digital, desemprego, etc.

O segundo problema importante apontado por Giroux diz respeito à necessidade de termos "professores como intelectuais transformadores", o que inclui pensar e tornar o "pedagógico mais político", quer dizer, inserir a escolarização na esfera política, nas relações de poder, por meio de reflexões e de ações críticas dos/das estudantes, os/as quais terão a oportunidade de desenvolver uma crença profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, sociais e políticas, e de se humanizarem. Também inclui pensar e tornar o "político mais pedagógico" a partir da utilização de formas de pedagogia que tratem os/as estudantes como agentes críticos, que problematizem os conhecimentos, que utilizem o diálogo crítico, que argumentem em benefício de um mundo qualitativamente melhor para todos e todas, que conceda voz ativa aos/às estudantes e que faça uso de uma linguagem crítica, a qual leve em consideração as diversidades culturais, étnico-raciais, históricas, de gênero e de classe. Essa perspectiva coincide com a de Paulo Freire, para quem é necessário não somente dizer que a educação é um ato político. É necessário "assumir realmente a politicidade da educação" (FREIRE, 2001, p. 25).

Tendo em vista as considerações de Giroux e de acordo com os resultados apurados na pesquisa de mestrado que fiz, podemos, sim, pensar os professores e as professoras de História da nossa Rede Municipal de Porto Alegre como intelectuais transformadores e transformadoras. Isso ficou bastante claro, por exemplo, na pesquisa feita pelo professor Bruno Belloc Nunes Schlatter (2020), onde ele procurou se valer da pedagogia de Paulo Freire para trabalhar com a disciplina de História a partir da leitura de realidade dos estudantes, em um ambiente que, muitas vezes, já é de seu

domínio e uso cotidiano, o digital/virtual. Também ficou explícito na pesquisa do colega Leonardo Borghi Ucha (2020), na medida em que esse professor procurou propor caminhos que decolonizassem as suas aulas de História, nas quais os/as próprios/as estudantes foram os/as protagonistas, junto a diferentes moradores do lugar, na investigação histórica coletiva e cooperativa do território onde estão inseridos/as. Do mesmo modo, durante a minha pesquisa - que abrangeu grande parcela dos/das docentes da disciplina de História da RME/POA - tanto nos questionários aplicados, quanto nos encontros do grupo de discussões que realizamos, emergiram diversas formas de resistência derivadas do diálogo crítico com os/as professores/as de História e que vão ao encontro da ideia de se pensar esses/essas docentes como reflexivos/as e intelectuais transformadores/as.

Compartilhamos, nos encontros, diversas experiências pedagógicas, principalmente depois que esses/essas colegas foram desafiados/as a pensar temas sensíveis no ensino de História (também conhecidos como assuntos socialmente vivos), que dizem respeito a questões como escravização, religiões, nazismo, ditadura civil-militar brasileira, gênero e sexualidade. Experiências como o uso de debates, seminários, filmes, *blogs*, redes sociais, saídas a campo e projetos de valorização da história e da cultura afro-brasileira, são demonstrativos dos trabalhos desenvolvidos pelos/as professores/as de História nas escolas municipais de Porto Alegre. Esses trabalhos são marcados pelo bom senso, pela prudência e por cuidados, que ficaram bastante evidentes em procedimentos e atitudes como: a de buscar o embasamento em argumentos, nas aulas de História, em fontes científicas; a de valorizar e respeitar as experiências e histórias de vida dos/as estudantes; a de problematizar o senso comum; a de abrir o espaço da sala de aula para os debates e para a possibilidade do contraditório, o que vai ao encontro da ideia de dialogicidade de Paulo Freire; a

de sensibilizar os/as alunos/as quanto às experiências traumáticas presentes na história e que valorizam os direitos humanos, bem como questões de empatia e de alteridade. Estes são procedimentos e atitudes que valorizam a vida e os seus movimentos. Emergiu das falas e das escritas dos/as professores/as de História da RME/POA uma noção muito forte de sobrevivência, palavra recorrente nas manifestações dos/as colegas e que se refletiu nas suas formas de resistência. Ou seja, sobreviver como sinônimo de resistir!

Gestão Democrática

O professor Licínio Lima escreveu um verbete acerca da gestão democrática no Dicionário Paulo Freire (2018, p. 236.237), no qual fala da existência de uma concepção freiriana acerca desse termo, tendo em vista as críticas do educador Paulo Freire às perspectivas mecanicistas, racionalistas e burocráticas de educação e a todas as formas de organização meramente instrumental que recusam a politicidade e a pedagogicidade da organização escolar. Lima destaca a presença da problemática da gestão democrática desde os primeiros trabalhos de Paulo Freire, com contribuições desse educador, quer em termos teóricos, quer em relação a políticas educacionais.

É principalmente após a sua experiência como administrador público na capital paulista, entre 1989 e 1991, durante o governo de Luiza Erundina, que Freire passa a utilizar a expressão gestão democrática a propósito das suas políticas e como uma de suas prioridades na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo/SP. Expressão que passa a figurar em obras importantes escritas a partir de então por Paulo Freire, como “Política e Educação”, “À sombra desta mangueira” e “A Educação na Cidade”. São múltiplas as categorias que Paulo Freire utilizou e que tem a ver com

a sua concepção de gestão democrática, as quais se sustentam numa abordagem crítica e antiautoritária de educação: gestão colegiada; administração dialógica; gestão participada; autogoverno da escola; administração democrática; democratização e autonomia da escola.

Então, é preciso buscar as suas primeiras obras, nas quais critica todas as formas de centralismo e de "educação bancária", e onde já apresenta seus pressupostos de uma democracia radical e de uma cidadania crítica, que permitem compreender a sua concepção de "educação democrática". Licínio destaca conceitos centrais de Freire, como o de "participação verdadeira". Também afirma que a questão da gestão democrática, numa perspectiva freiriana, representa uma manifestação da "organização verdadeira", o que tem a ver com o processo de libertação em que os indivíduos são sujeitos do ato de se organizar. E, à frente da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, Freire propôs a "mudança da cara da escola", cujos elementos indispensáveis para tal empreitada seriam as ações de discutir, argumentar, decidir e correr riscos. Em outras palavras, a reinvenção democrática da escola, transformando-a num lócus de cidadania crítica em direção ao seu autogoverno (LIMA, 2018, p. 237). Freire acreditava no potencial democrático da escola. Daí decorre o projeto "Escola Cidadã", programa implementado pela administração de Paulo Freire na capital paulista.

A educação pública na Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre, nos últimos 30 anos, também tem sido organizada pela presença do projeto "Escola Cidadã: Aprendizagem para Todos", de inspiração freiriana. O Escola Cidadã (EC) foi um projeto construído a partir da virada dos anos 1980 para os 1990, e que passou, ao longo dessas quase três décadas de existência, por diferentes fases. Ao longo dos anos 1990 e primeiros anos do século XXI, passou por um período de construção, implementação e pelo seu auge na RME de Porto Alegre. Ainda nesses primeiros anos do

novo século já passou a enfrentar alguns problemas em potencial. Problemas que se agravavam fortemente a partir de 2005, tendo em vista as inúmeras mudanças sofridas com as políticas implantadas pela nova administração, que chega ao poder na cidade de Porto Alegre, e pelas gestões seguintes que se estendem ao momento atual. De acordo com o professor Luis Armando Gandin (2011, p. 380), o Escola Cidadã foi uma iniciativa educacional do governo que assumiu a cidade de Porto Alegre em 1989, por meio de uma coalizão de partidos de esquerda, liderada pelo Partido dos Trabalhadores, denominada de Administração Popular – a AP. Essa nova administração municipal tinha como premissa básica uma ideia radical de democracia, que significava um engajamento real dos cidadãos e das cidadãs no governo da cidade e que se estendia à área da educação envolvendo todas as escolas municipais de Porto Alegre, o Escola Cidadã.

Apple (2006, p. 14-15) afirma que as políticas colocadas em prática por essa administração resultaram no Orçamento Participativo e no Escola Cidadã, que ajudaram a construir políticas mais progressistas e democráticas diante do poder crescente de movimentos neoliberais e neoconservadores em nível nacional brasileiro. Ele chama a atenção de que tais políticas foram explicitamente elaboradas para mudar de forma radical tanto as escolas municipais de Porto Alegre quanto as relações entre as comunidades, o Estado e a educação, pensadas como parte de um projeto cujo objetivo seria não somente fazer uma escola melhor para os povos excluídos como também para os/as professores/as da rede, constituindo um projeto maior de democracia radical. Na visão de Apple e de Gandin (2017, p. 167-170), tanto o Orçamento Participativo quanto o Escola Cidadã desenvolveram as capacidades coletivas dos porto-alegrenses no sentido de capacitá-los a continuarem a se envolver na administração democrática e a controlarem as suas vidas. Nesse sentido, os cidadãos da

capital gaúcha foram envolvidos em um extenso projeto pedagógico, incluindo o seu próprio empoderamento.

A construção dos eixos temáticos que guiaram as ações do projeto Escola Cidadã deu-se a partir de um fórum democrático, participativo e deliberativo, qual seja, o Congresso Constituinte da Educação, realizado no ano de 1995 (APPLE; GANDIN, 2017, p. 178-179), cujas discussões já tinham sido realizadas, anteriormente, em cada escola municipal e em cada uma das regiões da cidade (PORTO ALEGRE, 2000, p. 20). Tal processo, conforme Gandin (2008, p. 227), foi proposto a partir de três objetivos, que são nomeados como eixos temáticos do Congresso Constituinte: o primeiro diz respeito à democratização do acesso dos estudantes às escolas; o segundo tem a ver com a democratização do conhecimento; o terceiro passava pela democratização da gestão.

Em relação ao terceiro e último objetivo da Escola Cidadã – o da democratização da gestão –, um dos objetos desta análise, Gandin (2008, p. 233) afirma que o Conselho Escolar é um dos elementos centrais entre os mecanismos criados para a democratização do sistema educacional em Porto Alegre. Os Conselhos Escolares são as instituições de decisão mais importantes nas escolas, compostos por professores eleitos, funcionários escolares, pais/mães/responsáveis e estudantes, de forma paritária, e por um membro da administração da escola, tendo funções consultivas, deliberativas e de monitoramento. Os Conselhos têm a responsabilidade de administrar as verbas públicas, proporcionando aos seus membros um importante ensinamento acerca da priorização de investimentos públicos. Além das questões financeiras, os Conselhos Escolares têm outras responsabilidades, tais como: de criar e garantir mecanismos para a participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do projeto político-administrativo-pedagógico das escolas; de votar alterações no

currículo escolar; a de votar alterações metodológicas, didáticas e administrativas nas escolas; de monitorar a efetivação de suas decisões (no caso as do Conselho Escolar) pelo diretor e respectiva equipe diretiva (APPLE; GANDIN, 2017, p. 188). Outra estrutura que garante espaços democráticos no Escola Cidadã é a da eleição da direção da escola por toda a sua comunidade (professores, funcionários, pais/mães/responsáveis e estudantes).

No decorrer da pesquisa de mestrado que realizei, os/as colegas professores/as de História apresentaram suas impressões sobre o projeto Escola Cidadã, mais especificamente acerca da democratização da gestão, quais sejam: a da importância do projeto em virtude de seu caráter plural e democrático; a de que a Escola Cidadã é o espaço da resistência pedagógica na educação em Porto Alegre; a de que o projeto Escola Cidadã representa a afirmação da escola laica, gratuita e pluralista; a de que é o único projeto que se preocupou com as escolas de periferia e que é o único projeto viável para as escolas de periferia, desde que tenha uma série de recursos humanos e uma rede de assistência e de saúde; a importância da inclusão escolar e da educação popular; a de que o projeto permite pensar os alunos a longo prazo, respeitando os tempos de cada um; a de que a escola é um dos raros espaços da sociedade que permite um exercício de cidadania, vivência de direitos e deveres, com liberdade; a do entendimento de que a Escola Cidadã propõe uma dinâmica democrática e que assegura dispositivos de manutenção do diálogo nas e entre as diversas instâncias da escola e da comunidade.

E foram externadas, durante o primeiro encontro do grupo de discussões da pesquisa, duas falas que em princípio parecem distintas, mas que ao final demonstram ter pontos em comum. Uma dessas das colegas afirmou que temos de estar sempre lembrando da questão da gestão democrática, garantida em lei, porque a SMED atualmente tenta impor a ideia de que as direções das escolas é que têm que se posicionar sozinhas

sobre os mais diversos assuntos, sem o aval e a concordância dos Conselhos Escolares. Isso revela uma ideia de pertinência do EC no tocante à gestão democrática na RME/POA, mas que sofre com as ameaças representadas pelo gerencialismo e pela modernização conservadora a partir das administrações que estiveram a frente do Paço Municipal desde o ano de 2005, quando houve o aumento do trabalho docente e da verticalização da gestão, marcada pela colocação do diretor como figura central da escola (AGUIAR; SANTOS, 2018, p. 79-80).

E outra professora participante do referido encontro considerou que o projeto EC, nas condições em que se encontra na RME/POA atualmente, deixou de ser um espaço sensível às demandas e aos anseios da comunidade escolar, e percebe, por outro lado, que a democracia se expressa hoje apenas formalmente nas escolas, não havendo, de fato, um envolvimento da comunidade, o que, em última análise parece configurar-se como um limite do EC, fato apontado como um dos problemas em potencial por Apple e Gandin (2017, p.204). Esse problema, percebido após a saída da AP do poder em Porto Alegre, envolvia os Conselhos Escolares na RME/POA. Segundo os autores, às vezes não havia pais/mães/responsáveis e estudantes em número suficiente participando das deliberações nas escolas municipais. E, mesmo onde se constatava essa participação, o que se via era a simples ratificação de decisões tomadas pela administração escolar (equipe diretiva) e/ou a aprovação de relatórios financeiros, o que enfraquecia a gestão democrática e, por conseguinte, o próprio EC. Exemplos semelhantes foram mencionados por diversos professores ao longo dos encontros.

No entanto, sobrevivências também foram apontadas quanto ao eixo da democratização da gestão, na medida em que os/as colegas enfatizaram a importância do papel dos Conselhos Escolares, que prevêem a participação nas decisões dos quatro segmentos da comunidade (professores/as,

estudantes, pais/mães/responsáveis e funcionários/as). Indo ao encontro da literatura, os/as professores/as de História demonstraram as suas preocupações quanto às ameaças representadas pelo gerencialismo e pela modernização conservadora a partir das administrações que ocuparam o Paço Municipal desde o ano de 2005, marcadas pela colocação do/a diretor/a como figura central da escola, e pelas decisões tomadas unilateralmente pela SMED (definição dos calendários e mudanças na rotina escolar a partir de 2017) o que, em última análise esvazia a atuação dos conselhos. Preocupações no que diz respeito, também, a uma atuação apenas formal dos Conselhos Escolares, seja pela reduzida participação de pais/mães/responsáveis e estudantes, seja pela simples ratificação de decisões tomadas pela administração escolar (equipe diretiva).

As Lutas e Resistências dos/das professores/as de História

Durante a pesquisa, seja nos questionários aplicados, seja nos encontros do grupo de discussões, emergiram diversas formas de resistência derivadas do diálogo crítico com os/as professores/as de História da RME/POA. Compartilhamos, nos encontros, diversas experiências pedagógicas, principalmente depois que esses/essas colegas foram desafiados/as a pensar temas sensíveis no ensino de História (também conhecidos como assuntos socialmente vivos), que dizem respeito a questões como escravidão, religiões, nazismo, ditadura civil-militar brasileira, gênero e sexualidade. Experiências como o uso de debates, seminários, filmes, *blogs*, redes sociais, saídas a campo e projetos de valorização da história e da cultura afro-brasileira, que demonstraram um pouco do que são os trabalhos dos/as professores/as de História nas escolas municipais de Porto Alegre.

Trabalhos que são marcados pelo bom senso, pela prudência e por cuidados, que ficaram bastante evidentes em procedimentos e atitudes

como: a de buscar embasar os argumentos, nas aulas de História, em fontes científicas; a de valorizar e respeitar as experiências e histórias de vida dos/as estudantes; a de problematizar o senso comum; a de abrir o espaço da sala de aula para os debates e para a possibilidade do contraditório, o que vai ao encontro da ideia de dialogicidade de Paulo Freire; a de sensibilizar os/as alunos/as quanto às experiências traumáticas presentes na história e que valorizam os direitos humanos, bem como questões de empatia e de alteridade. Procedimentos e atitudes que valorizam a vida e os seus movimentos. Emergiu das falas e das escritas dos/as professores/as de História da RME/POA uma noção muito forte de sobrevivência, palavra recorrente nas manifestações dos/as colegas e que se refletiu nas suas formas de resistência. Ou seja, sobreviver como sinônimo de resistir!

Outro aspecto interessante a destacar é de que ficou evidente que as resistências externadas pelos/pelas professores/as de História passam pelo resgate de elementos do Escola Cidadã, projeto que também se baseou na obra de Paulo Freire. Mas é importante destacar que não se trata de um resgate ou de uma sobrevivência integral do projeto EC, até porque essa possibilidade em momento algum foi cogitada pelos/as colegas. Trata-se, sim, da seleção de elementos como a realização de formações dos/as docentes nas escolas, a realização de saídas a campo nas comunidades por meio da pesquisa socioantropológica, a sensibilização de se ouvir os/as estudantes em relação aos problemas que os mesmos enfrentam no seu dia a dia, e a dialogicidade entre os saberes de caráter mais popular e os saberes mais sistematizados pelas ciências.

Diante de todos os resultados da pesquisa oriundos do questionário aplicado, dos encontros do grupo de discussões, do seminário e da criação do CPHIS, foi possível concluir que os mesmos demonstraram uma grande coerência com a ideia de os/as próprios/as professores/as fazerem a sua

formação, de forma reflexiva, e de lutarem por sua liberdade de ensinar e pela gestão democrática nas escolas.

Referências

AGUIAR, Filipe Ribas de; SANTOS, Graziella Souza dos. Reorientações gerencialistas das políticas educacionais: impactos na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 12, n.º 1, p. 73-92, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/87812/50890>. Acesso em: 02 nov. 2019.

APPLE, Michel. **Educando à Direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

______, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3.ª ed. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

______, Michael. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 46, p. 606-644, set./dez. 2015. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/1935/193543849005.pdf. Acesso em: 16 ago. 2018.

APPLE, Michael W.; GANDIN, Luis Armando. Mantendo transformações vivas: aprendendo com o Sul. *In*: APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Trad. Lilia Loman. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 161-210.

BENEDETTI, Sandra; JORGE, Sônia Maria Gonçalves; VALE, Maria José. **Paulo Freire, educar para transformar: almanaque histórico.** São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

_______, Paulo. **A Educação na Cidade.** 5ª ed., São Paulo: Cortez. 2001.

_______, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

GANDIN, Luís Armando. Criando alternativas reais às políticas neoliberais em educação: o projeto Escola Cidadã. *In*: APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. (Orgs.). **Currículo,**

poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 221-243.

________, Luís Armando. Escola Cidadã: implementação e recriação da educação crítica em Porto Alegre. *In*: APPLE, W. Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Educação crítica: análise internacional.** Tradução de Vinicius Ferreira. Revisão técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 380-393.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2.ª ed. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LIMA, Licínio C. Gestão Democrática. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 4.ª ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 236-237.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e190901, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e190901.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades.** São Paulo: Martins Fontes, 2015.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da. **O Escola Sem Partido não foi aprovado, mas suas ideias estão no cotidiano.** [Entrevista concedida a] Giovana Fleck. Jornal Sul21, Porto Alegre, 24 dez. 2018. Disponível em: . Acesso em 2mar. 2020.

SANTOS, Rodrigo Souza dos. **Sobreviver é resistir: vida e movimento na formação dos/as professores/as de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.** 200 f. Dissertação (ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de

História) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

SCHLATTER, Bruno Belloc Nunes. **A história que queremos: ensino de História, protagonismo e passado prático nas redes sociais.** 98 f. Dissertação (ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

UCHA, Leonardo Borghi. **Eu não sabia que o meu bairro tinha história: decolonizando a aula de História com as memórias de um território na periferia de Porto Alegre.** 193 f. Dissertação (ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

18

Legado e presença de Paulo Freire: três lições para o futuro da educação [1]

Danilo R. Streck [2]

O recente congresso do Conselho Mundial de Sociedades de Educação Comparada (World Council of Comparative Education Societies) colocou como tema "O futuro da educação". Por um lado, o enunciado pode ser descartado como um simples exercício de retórica, afinal, todas as sociedades têm algum tipo de educação, mesmo que usem terminologias diferentes. Passam-se de geração em geração valores e conhecimentos capazes garantir a vida presente e futura. Um olhar mais atento, no entanto, sugere que a atual conjunção de problemas (políticos, ecológicos e sociais) configura uma crise civilizatória e põe em risco a existência da vida no planeta, não apenas a vida humana; em risco também está a própria educação como nos acostumamos a concebê-la, não se tratando apenas de pensar a educação para o futuro – como se ele estivesse garantido.

Paulo Freire, neste ano em que comemoramos centenário de seu nascimento, pode ser um companheiro para endereçar a questão do pensar a educação. Mesmo morto há mais de duas décadas, a sua obra não deixou de crescer em inúmeras práticas e reflexões. Usando suas palavras, "[...]São alongamentos daqueles educadores e daquelas educadoras que com ele assumem o compromisso de reinventar pedagogias dos oprimidos a partir dos esfarrapados do mundo", como ele registra na dedicatória da

---

[1] O artigo foi escrito originalmente para *Decisio*, um periódico de CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Edicación de Adultos de América Latina e el Caribe), onde foi publicado em língua espanhola no número 54-55 em maio de 2021. Decisio: www.crefal.org/decisio

[2] *Professor da Universidade de Caxias do Sul - UCS (Brasil)*

Pedagogia do oprimido. Essas pedagogias são produzidas nas salas de aula com crianças e com jovens, em projetos de pesquisas participativas em movimentos sociais e em gestões públicas populares.

O título deste artigo propositadamente reúne três tempos: o presente (a presença), o passado (o legado) e o futuro. Essa temporalidade plural se funda na sua visão de utopia. Utopia essa que, para ele, não existe pronta em algum futuro, mas se constrói no cotidiano fundado nas experiências do passado. A "pura espera" é espera vã, porque será incapaz de gerar um outro futuro, que é construído a partir dos inéditos viáveis de praticas cotidianas.

A palavra "lições" é igualmente polissêmica tendo várias adjetivações: lições de vida, de moral, de casa (como exercício a ser realizado e apresentado ao professor), entre outros. Neste texto a palavra tem sobretudo um sentido de tarefa, de compromisso e de desafio; ou seja, se queremos um outro futuro, com uma outra educação, é necessário que identifiquemos algumas prioridades em nosso quefazer pedagógico. Seguem abaixo algumas delas como ponto de partida para diálogo.

Primeira lição

> *"Reafirmar a humanização não só como horizonte da educação, mas como práxis em todos os contextos educacionais."*

No início da *Pedagogia do oprimido,* Paulo Freire anuncia que a humanização se colocava como tarefa urgente, inadiável. Ele estava falando da década de 1960, quando na América Latina se instalavam ditaduras militares em vários países, mas, ao mesmo tempo, fervilhavam no mundo movimentos de libertação. Na primeira nota de rodapé da *Pedagogia*, ele fala do movimento dos jovens que denunciavam a burocracia, a civilização do consumo, a desconexão da universidade com o seu contexto social, etc.

Havia também os movimentos de libertação das colônias na África, das mulheres, dos negros, entre outros. Era como se houvesse um choque de realidades e intencionalidades: umas buscando cercear o movimento da sociedade em busca de liberdade em nome da ordem e outra buscando ampliar os espaços para a realização individual e coletiva.

A noção de humanização corresponde à luta pelo que Freire concebe como a vocação ontológica do ser humano: a vocação de *ser mais*. Para este "ser mais" não existe uma medida pré-estabelecida nem mesmo um roteiro que garanta a sua realização. Essa vocação se realiza na história concreta, no dia a dia da vida, na família, na escola e no trabalho. O processo de *ser mais* para Paulo Freire está vinculado com o inacabamento do ser humano. O desafio pedagógico está em tomar consciência deste inacabamento e identificar os rumos para a potencialidade de um tornar-se contínuo junto com os outros e de abertura para o mundo¸ não para um "acabamento" definitivo.

Seguindo a premissa de que também o mundo não está feito, Paulo Freire vê a história como possibilidade, não havendo um destino prévio de qualquer natureza para a sua realização. Por isso mesmo a educação é também sempre um ato político, porque está inserida dentro de complexas relações de poder. Por exemplo, qual é a história que desejamos contar para nossas crianças e jovens? Qual é a história que nós aprendemos e eventualmente teremos que desaprender? Leonardo Ucha[3], professor de História de um bairro da periferia de Porto Alegre (Brasil), relatou em sua dissertação de mestrado que ao perguntar em sua classe o que sabiam da história de seu bairro, uma menina respondeu que nem sabia que seu bairro possuía uma história. A histórias "oficiais" eram aquelas das

---

[3] UCHA, Leonardo B. *Eu não sabia que o meu bairro tinha história: Decolonizando a aula de história com as memórias de um território na periferia de Porto Alegre*. Dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2020.

páginas policiais. Esse professor, junto com seus alunos e a comunidade, ajudou a desvelar uma história ocultada, encoberta por versões que – não sem interesses - desqualificavam as pessoas que moram naquele bairro. Essa aula de história foi um ato político de conscientização, transformando a visão de realidade.

Como a humanização se dá dentro da história, ela não pode ser vista como um processo linear como se houvesse um roteiro seguro que nos faz avançar de um "menos" para um "mais". Paulo Freire deixa sempre muito claro que vivemos a tensão permanente entre desumanização e humanização. Essa tensão se torna muito evidente na pandemia da covid-19, que há mais de um ano assola os habitantes de todos os cantos do planeta. Já foi dito que a pandemia faz emergir ou coloca em evidência o que existe de mais positivo no ser humano, como a solidariedade para quem não tem acesso a alimentos, a ajuda a crianças que não conseguem ir à escola e não têm equipamentos adequados, etc. Contudo, revela também os lados perversos, como a falta de cuidados para evitar contágios, a competição desonesta por vacinas, a irresponsabilidade de governantes, entre outros lados.

Concluindo esta primeira lição, gostaria ainda de salientar duas questões. A primeira delas é que a humanização é um processo que se realiza junto com os outros sujeitos, na intersubjetividade. Isso significa que não posso me "humanizar" se trato o outro como objeto ou se permito que o outro me trate como objeto. Essa relação "Sujeito-sujeito" é muito difícil em uma sociedade dividida por tantos preconceitos e desigualdades, mas ela precisa ser vista como um processo necessário e possível para sair do círculo vicioso da violência e da desumanização. A segunda questão é que a humanização não pode ser concebida como se a humanidade fosse realizável fora do mundo, que para Paulo Freire inclui também a natureza. Para ele, o mundo são as relações interpessoais, as relações de trabalho, a

organização social e política, mas são também as árvores que fornecem a sombra, a água que bebemos, o ar que respiramos. Sem esse mundo, que não pode ser visto como um simples suporte material a ser "usado", não pode haver humanização.

Segunda lição

> *"A ação dialógica como princípio pedagógico-metodológico para a ação cultural transformadora."*

Refiro essa lição ao quarto capítulo de *Pedagogia do oprimido,* em que Paulo Freire vê a "antidialogicidade" e a "dialogicidade" como matrizes de teorias de ação cultural antagônicas. Nas características da ação antidialógica, Paulo Freire identifica a Conquista, a Manipulação e a Invasão Cultural e Dividir para dominar. Como contraponto, na teoria da ação dialógica temos a Colaboração, a União, a Organização e a Síntese Cultural. A abordagem proposta por Freire tem sua singularidade no fato de colocar a pedagogia no contexto da transformação revolucionária da sociedade. Tal revolução implica em rupturas com a ordem social vigente, no entanto, nem todas as rupturas levam à criação de formas de convivência mais justa. Por isso, adverte que a liderança revolucionária pode cair em armadilhas, como transformar as mudanças em uma revolução privada, tornando-se sectária.

Importante observar que Paulo Freire situa o diálogo na ação e não em algum lugar abstrato. A ação é o substantivo e o diálogo é a qualificação dessa ação. Isso corresponde à insistência de Freire em não dissociar teoria e prática e ação e reflexão. Por isso a palavra se transforma em "palavração", um neologismo que expressa a junção entre o dizer e o fazer. A pronúncia do mundo não é para ele um exercício verbal ou retórico, mas implica em produzir os inéditos viáveis onde nos encontramos.

A primeira característica é a Colaboração, embora ele esteja se referindo à liderança revolucionária, que se aplica para qualquer processo social que tenha uma intencionalidade pedagógica emancipatória. Colaborar significa colocar-se junto na tarefa de compreender transformando ou de transformar compreendendo. Implica aceitar que existe uma direcionalidade na tarefa educativa, pela qual o educador (agora Educador-educando) tem uma responsabilidade especial. Contudo, colaborar significa, também, reconhecer que essa direcionalidade não se dá às custas da horizontalidade entre os sujeitos.

Segue-se a União como outra característica da ação dialógica para a transformação em contraposição à tática de dividir para dominar. Essa união é dificultada pela ambiguidade vivida pelos oprimidos, quando o seus "eu" divididos os fazem ter medo de ações que pudessem transformar as próprias condições que geram a opressão. A fragmentação na sociedade encontra seu paralelo na estruturação do sujeito, onde se divide o cognoscitivo do afetivo e do ativo. A ação pedagógica consiste em problematizar a 'aderência' à realidade opressora e buscar transcendê-la. Para isso, deverá ver o educando (agora educando-educador) como uma totalidade indivisível: razão, afetividade e ação.

Muito próxima à União está a Organização, que se situa em oposição à Manipulação. Não encontramos em Freire estratégias para a organização, mas a ênfase no papel da liderança como testemunho de que a libertação é um desafio e uma tarefa comum. Ele aponta alguns elementos constituintes deste testemunho que convêm relembrar: a coerência entre o dizer e o fazer; a ousadia necessária para encarar a existência como um risco permanente, no entanto, sem desconsiderar o medo como uma realidade; a radicalização em contraposição à sectarização; a coragem de amar, que ele posteriormente identifica como amorosidade; a crença na

capacidade dos oprimidos de transcenderem e intervirem criticamente em sua realidade para transformá-la.

Por último, em oposição à Invasão Cultural, Paulo Freire identifica a Síntese Cultural. O pressuposto é que existe uma relação dialética entre a estrutura da sociedade e a cultura como mantenedora das estruturas. Sendo assim, para ele não se pode dissociar a transformação das condições que geram a opressão da cultura que a gerou. Por conseguinte, dialeticamente, pode ser o lugar de gestar novas condições objetivas de organização social. A invasão cultural não se dá apenas pelas forças opressoras e reacionárias, mas pode, também, ser causada por lideranças que se julgam donas da verdade. Síntese Cultural significa uma permanente negociação cultural, onde se negociam saberes, valores e visões de mundo. Ela não nega as diferenças, mas se funda nelas para criar algo novo.

Salientamos no início que Paulo Freire situa o diálogo no contexto da ação. Tudo isso, no entanto, está voltado para o desenvolvimento de uma teoria de ação libertadora. Essa é desenvolvida junto com a ação dialógica em seus desdobramentos vistos acima: a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural. A pedagogia do oprimido pode, assim, ser vista como a teoria da educação libertadora, inserida dentro de um movimento mais amplo de teoria ou teorias de ação dialógica, que se concretiza em uma teologia da libertação, uma sociologia da dependência, um teatro do oprimido, uma teoria da (de) colonialidade, entre outras.

Terceira lição

> *"A educação para a promoção de uma cidadania mundial ou planetária crítica e solidária."*

A pandemia do novo Coronavírus tem, entre suas muitas consequências, o desenvolvimento de uma sensação de pertencimento comum entre

nós, os humanos, e com os demais seres que compartilham a vida neste planeta. Gestos de solidariedade local e internacional combinam-se com cenas de competição por medicamentos e vacinas, ambas as práticas revelando que estamos juntos no mesmo barco e que a médio e longo prazo temos a possibilidade de nos salvar juntos ou de juntos afundar enquanto civilização. Faz-se necessário, por isso, rever a noção de cidadania, geralmente inscrita em ideários de escopo nacional. Lemas recentes, como o do ex-presidente norte-americano Donald Trump – “Make America great again” (Façamos a América novamente grande) –, também como do atual presidente brasileiro, Jair Bolsonaro, “O Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, traduzem sentimentos de um nacionalismo fanático que encontra eco em parcelas da população em muitos lugares do mundo. Tudo isso, em contraposição às exigências de uma ordem mundial que desafia a enxergar e enfrentar os problemas dentro de uma ótica que ultrapassa as fronteiras nacionais. Grandes problemas, como as mudanças climáticas, a poluição da atmosfera, o acesso à água potável, as mudanças no mundo do trabalho, as metamorfoses da exploração capitalista, que não cabem em um olhar restrito aos Estados nacionais.

O que podemos aprender de Paulo Freire e de suas “andarilhagens” pelo mundo para promover ações pedagógicas para a criação de uma cidadania ampliada? Destaco brevemente as principais aprendizagens a partir dos lugares por onde Paulo Freire andou em seu período de 15 anos, após golpe civil militar no Brasil, em 1964. Deve ser dito que essas andarilhagens foram iniciadas em seu próprio país onde, depois da experiência exitosa com o método de alfabetização no nordeste brasileiro, Paulo Freire foi convidado a coordenar um programa nacional de alfabetização de adultos, com a criação de centros de cultura em todas as regiões do país. Foi com a interrupção dessa experiência que iniciaram as suas perambulações no mundo.

Após uma breve passagem na Bolívia, onde não se adaptou ao clima, Paulo Freire trabalhou para o ministério da Educação do governo da Unidade Popular liderado pelo presidente Eduardo Frei Montalvo (1964-1970), no Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (órgão misto das Nações Unidas e Governo Federal) e para a Corporación de la Reforma Agraria, o que lhe possibilitou viajar por todo o país. Freire descobriu, a partir de seu exílio, o poder da luta de classes, que se revela no seu livro clássico *Pedagogia do Oprimido,* escrito durante a estada no Chile na forma do antagonismo entre opressores e oprimidos. Pode-se dizer que foi um período de aprender a América Latina e de compreender a sua latino-americanidade. Lembremos que para um brasileiro isso não é tão evidente porque no discurso, e na prática, o Brasil tem dificuldade em se identificar como parte da América Latina.

Do Chile Paulo Freire foi para a Universidade de Harvard (1969), como professor visitante – um período de compreender e vivenciar as contradições geradas pelo capitalismo desde dentro das “entranhas do monstro”. Teve, assim, a experiência de viver no país que concentra a maior riqueza do planeta. Mas, ao mesmo tempo, pode ver que o assim chamado terceiro mundo se encontrava também dentro desta mesma realidade, que gerava seus pobres e suas discriminações. A *Teoria da Dependência*, criada por intelectuais latino-americanos, o ajudava a compreender as relações de poder desiguais entre as nações “desenvolvidas” e as “subdesenvolvidas”, permitindo-lhe ver que as duas realidades são faces da mesma moeda.

A próxima estação da *andarilhagem* foi Genebra, onde trabalhou como consultor do Conselho Mundial de Igrejas na área da educação, é nesse período que ele se torna efetivamente um educador do mundo. Seus livros passam a ser traduzidos em muitas línguas e seu trabalho lhe permite viajar e se encharcar de realidades muito diferentes ao redor do

mundo. De particular interesse nesse contexto é seu trabalho na África, onde, como ele diz, descobre a sua africanidade, que é para ele o ser latino-americano que se integra com outras formas de ser no mundo e com o mundo, compondo uma unidade que respeita a diversidade. É por isso que hoje existem também tantos trabalhos que, do ponto de vista acadêmico e da prática, fazem aproximações com Paulo Freire. Pode tanto ser uma prática educativa numa cidade alemã quanto de uma experiência da zona rural da Bolívia; pode ser um diálogo com o filósofo Jürgen Habermas, quanto pode ser uma aproximação com o *Ubuntu* africano ou o *Buen Vivir* da região andina.

Procurei acompanhar a trajetória formativa de Paulo Freire para exemplificar como essa cidadania ampliada se forma na prática, na convivência e abertura para o outro, o diferente. O exílio, paradoxalmente, promoveu essas experiências, contudo, não é necessário ser exilado para desenvolver essa cidadania ampliada e, infelizmente, a convivência direta com culturas de outros países não está acessível para a grande maioria da população. Acredito, no entanto, que as virtudes que vemos em Freire podem nos inspirar para ampliar a nossa compreensão de cidadania, sem esquecer o local. Ao se tornar um educador do mundo, Paulo Freire nunca deixou de ser o educador de Angicos, pequena cidade no Nordeste do Brasil, onde praticou o método que o tornaria conhecido no mundo.

Para concluir, algumas tarefas comuns

Para terminar, gostaria de compartilhar alguns desafios que me ocorrem a partir das reflexões compartilhadas neste artigo. O primeiro deles é o de identificar na pessoa e na obra de Paulo Freire outras lições. Por exemplo, vejo que a sua própria maneira de fazer pedagogia pode ser uma importante lição. A *Pedagogia do oprimido* se alonga durante a sua vida

em outras pedagogias: da esperança, da indignação, da tolerância, da autonomia, entre outras que se criam ao reinventar Paulo Freire. Quais seriam outras pedagogias emergentes e necessárias hoje? De que forma Paulo Freire nos inspira na busca de novas pedagogias? Quais são as desumanidades que, hoje, exigem novas práticas e novas teorias? Outro desafio é o de continuar ampliando o horizonte da pedagogia latino-americana que tem na educação popular a sua marca. Que personagens de nossa pedagogia, do passado e do presente, vamos trazer ao diálogo com Paulo Freire? Como a experiência educativa dos zapatistas do México ou dos mapuche no Chile dialoga com Paulo Freire? Como Sor Juana Inés de la Cruz, José Marti, Domingo Fautino Sarmiento, Gabriela Mistral, entre tantos outros, ajudam a compor este belo mosaico de nossa história pedagógica? Como nós poderemos nos apoiar neles e nelas, não apenas para pensar a educação para o futuro, mas o próprio futuro da educação que queremos?

Sugestão de leituras

No texto as principais referências são ao livro clássico de Paulo Freire, a *Pedagogia do oprimido.*[4] Como a maioria dos clássicos, o livro é mais referido do que lido. Sugiro, por isso, que as leitoras e os leitores busquem dialogar com o presente artigo a partir da leitura desse livro. Para acompanhar a leitura, recomendo, ainda, a consulta aos verbetes do *Dicionário Paulo Freire,* organizado por Danilo R. Streck, Jaime J. Zitkoski e Euclides Redin (Editora Autêntica, Belo Horizonte).

[4] A pedido da revista *Decisio*, onde o texto foi originalmente publicado, não há no artigo referências bibliográficas nem citações no texto. Solicitava-se, no entanto, a sugestão de leituras.

Autoras e autores

Alfonso Torres Carrillo - Professor emérito da Universidad Pedagógica Nacional, na Colômbia. Educador popular e investigador social. Mestre em Historia (Universidad Nacional de Colombia) e Doutor em História e Estudos Latinoamericanos (UNAM – México). E-mail: alfonsitorres@gmail.com

Arthur Grigolo dos Santos - Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física/UFRGS e bolsista do projeto de pesquisa "A Aliança Conservadora, o Estado e as Políticas Educacionais no Brasil: um mapeamento de atores e ações conservadoras", financiado pelo CNPq. E-mail: arthurgdsantos@gmail.com

Camila Wolpato Loureiro - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestra do Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul. Licenciada em História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: camilawolpato.l@gmail.com

Cheron Zanini Moretti - Professora e pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e no Dpto de Ciências, Humanidades e Educação. Doutora e Mestra em Educação, Licenciada em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Educadora Popular e Feminista. E-mail: cheron.moretti@gmail.com

Conceição Paludo – Professora, vinculada ao Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), junto à Linha de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (TRAMSE). Educadora Popular. E-mail: c.paludo@terra.com.br

Danilo Romeu Streck - Professor da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e professor jubilado da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestre em Educação Teológica - Princeton Theological Seminary, doutor em educação pela State University of New Jersey (EUA). pós-doutor na Universidade da Califórnia (EUA) e no Max-Planck Institut (Alemanha). É um dos responsáveis pela proposição, criação e manutenção do Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire. E-mail: streckdr@gmail.com

Elmar Soero de Almeida - Mestre em Educação (UNIJUÍ), Professor de História e Coordenador Pedagógico do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET Paulo Freire). Membro do Coletivo de Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre (CPHIS). E-mail: elmarsoero@gmail.com

Fernanda dos Santos Paulo - Educadora Popular, militante da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA) e do Movimento de Educação Popular (MEP). Mestre em Educação (UFRGS) e Doutora em Educação (UNIINOS). Professora do PPGEd da UNOESC. E-mail: fernanda.paulo@unoesc.edu.br

Graziella Souza dos Santos - Profª do Centro de Ciências da Educação da UFSC. Mestre e doutora em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo realizado doutorado sanduíche na University of Wisconsin-Madison (Estados Unidos). Foi professora e Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre- RS E-mail: graziella.santos@ufsc.br

Iana Gomes de Lima - Profª adjunta da Faculdade de Educação da UFRGS. Graduada em Pedagogia, mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e doutora pelo mesmo programa, tendo realizado doutorado sanduíche na University of Bristol (Inglaterra) E-mail: ianagomesdelima@gmail.com

Liana Borges – Mestre e doutora em Educação pela PUC-RS. Profa. aposentada da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Presta assessoria na área de formação e políticas educacionais em torno dos temas: Movimentos de Alfabetização - MOVA, Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos – EJA. É curadora nacional da Rede Café com Paulo Freire. E-mail: liana13borges@hotmail.com

Lisete Regina Gomes Arelaro – Profa. Titular Sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e pesquisadora na área de Política Educacional, Planejamento e Avaliação Educacional, Financiamento da Educação Básica e Educação Popular. Pedagoga e Doutora em Educação (USP). E-mail: liselaro@usp.br

Maria Regina Martins Cabral - Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Mestre em Educação e Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É co-fundadora e dirigente do Instituto Formação - Centro de Apoio à Educação Básica (FCAEB) e Professora e Diretora Geral do Formação Faculdade Integrada (FFI). E -mail: ffaculdadeintegrada@gmail.com

Nilma Lino Gomes - Professora Titular Emérita da UFMG. Professora do Programa de Pós-graduação em educação Conhecimento e Inclusão Social da FAE/UFMG. Pós-doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra (Portugal) e em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Bolsista de Produtividade Científica do CNPq. E-mail: nilmalinogomes@gmail.com

Oscar Jara Holliday – Educador Popular e Sociólogo. Doutor em Educação. Diretor do Centro de Estudios y Publicaciones Alforja na Costa Rica. Presidente do Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL). Doutor Honoris Causa pela UFRGS e um dos coordenadores da Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire, organizada pelo CEAAL. E-mail: oscar.jara@alforja.or.cr

Rodrigo Souza dos Santos - Professor de História na EMEF Pepita de Leão em Porto Alegre-RS. Atualmente um dos representantes do segmento professores/as e presidente do Conselho Escolar nessa mesma instituição. Mestre em Ensino de História/UFRGS. Integra a Coordenação do Coletivo de Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (CPHIS). E-mail: professorrodrigo1979@gmail.com

Sérgio Haddad - Doutor em história e filosofia da educação pela Universidade de São Paulo (USP). Economista e pedagogo é professor, pesquisador e ativista social. Coordenador de Projetos Especiais da Ação Educativa. E-mail: sergiohaddad@terra.com.br

Organizadores:

Caroline Pacievitch - Doutora em Educação pela Unicamp. Professora de História na Faculdade de Educação da UFRGS. E-mail: caroline.pacievitch@ufrgs.br.

Marco Mello - Professor de História e Filosofia da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Mestre em Educação pela UFRGS. Integra a Coordenação do Coletivo de Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (CPHIS). E-mail: marcomello2013@gmail.com**.**

Marcus Vianna - Professor de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Mestre em História pela UFRGS. Diretor Geral da Associação dos Trabalhadores/as em Educação do Município de Porto Alegre (ATEMPA). Gestão 2019-2022. E-mail: vianna.marcus@gmail.com.